مجلة جامعة الملك سعود، م ١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٧٢ بالعربية، ١-٢٢ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠





مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الحادي عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

عدد خاص بمناسبة مرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية

١٤١٩هـ (١٩٩٩م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٧٢ بالعربية، ١-٢٢ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).



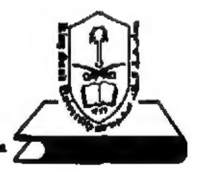
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الحادي عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

عدد خاص بمناسبة مرور مائة عام
على تأسيس المملكة العربية السعودية

١٤١٩ هـ
(١٩٩٩م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٢٤٥٤ - الرياض ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٩هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١ -٧٢ بالعربية، ١- ٢٢ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

القسم الإنجليزي

كلمة رئيس هيئة التحرير

مع صدور هذا العدد من المجلة تحل علينا ذكرى عزيزة وغالية لكل محب لهذا الوطن، إنها الذكرى المئوية لتوحيد المملكة العربية السعودية تحت لواء واحد. فقبل مائة سنة مضت، كان هذا الجزء من الجزيرة العربية الذي يشكل المملكة الآن، عبارة عن صحراء قاحلة يسكنها بدو رحل، وقليل من سكان المدن والواحات مواردهم محدودة يسودهم الخوف وعدم الاستقرار لعدم وجود نظام يحكمهم ويحفظ أمنهم، إلى أن قيض الله سبحانه لهم موحد هذه الجزيرة وقائدها (صقر الجزيرة) الملك عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود - طيب الله ثراه - فجمع أطراف هذه الجزيرة بعد شتات، ووحدها بعد اختلاف وتفرق، وأسس فيها نظام الحكم المبني على أسس الشريعة الإسلامية (كتاب الله وسنة رسوله) فأصبحت بحمد الله وفضله دولة يسودها العدل، والنظام، والأمن، والأمان، وجاء من بعده أبناؤه الكرام فأكملوا المسيرة حتى أصبحت دولة يشار إليها بالبنان، ومقصدا لكل إنسان في كافة أرجاء هذه المعمورة لما تتمتع به من أسباب العيش الرغيد والحضارة الزاهرة والاستقرار الوطيد الذي قلما تتمتع به أية دولة أخرى، فهنيئا لنا، وهنيئا لقائد مسيرتنا خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز أيده الله، وإخوانه الكرام والشعب السعودي الكريم بهذه الذكرى المئوية الكريمة.

ونحن نعيش هذه الأيام أفراحنا بالذكرى المئوية لتوحيد المملكة ارتأت هيئة تحرير المجلة احتفاء بهذه المناسبة الغراء أن يضم هذا العدد في مجمله أبحاثا ودراسات عن المملكة، آملين أن يكون فيه كل الفائدة، والله من وراء القصد وهو يهدي إلى سواء السبيل.

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي
رئيس هيئة التحرير

خالد بن عبدالرحمن الحمودي

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٥ (١٤١٩هـ/١٩٩٩م).

معدل ضربات القلب أثناء دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة: دراسة على التلاميذ في مدينة الرياض

هزاع بن محمد الهزاع* و خالد بن صالح المزيني**

* أستاذ و ** أستاذ مساعد، مختبر فسيولوجيا الجهد البدني، قسم التربية البدنية،
كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. لا يحظى تلاميذ المرحلة المتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بأكثر من درس واحد في التربية البدنية أسبوعيا، مما يعني ضرورة العناية بنوعية الأنشطة المقدمة أثناء الدرس الكفيلة بتنمية الكفاءة القلبية التنفسية لدى التلاميذ. لذا هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معدل ضربات القلب والمسافة المقطوعة - كمؤشر لشدة الجهد المبذول - أثناء درس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة. ولقد تم اختيار عينة البحث عشوائيا من منطقتين من المناطق الجغرافية الخمس لمدينة الرياض. ثم بعد ذلك تم عشوائيا اختيار فصل من كل صف في كل مدرسة ليصبح عدد الفصول المختارة ٦ فصول. أخيرا تم اختيار ١٤ طالبا من كل فصل عشوائيا. ولقد بلغت العينة الإجمالية للبحث ٧٥ تلميذا، وكانت متوسطات (± انحراف معياري) العمر، والوزن، والطول، ونسبة الشحوم في الجسم على النحو التالي: ١٤,٤ ± ١,٧ سنة، ٥٠,٦ ± ١٤,٩ كجم، ١٥٩,١ ± ٩,٩سم، ١٧,٩ ± ٨,٩٪. أظهرت النتائج أن متوسط الدرس الفعلي يبلغ ٣٢ دقيقة من أصل ٤٥ دقيقة. وأن متوسط ضربات القلب أثناء الدرس بلغت ١٤٧,٩ ± ١٣,٩ ضربة/ ق، وأن نسبة الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند كل من ضربات قلب دون ١٢٠ ضربة / ق، وفوق ١٥٩ ضربة / ق بلغا ١٧,٩ ± ١٢,٩٪ (٥,٧ دقيقة)، و ٣٩,٤ ± ١٩و٤٪ (١٢,٦ دقيقة) على التوالي. كما بلغ معدل المسافة المقطوعة أثناء الدرس ١٨٠٨,٧ ± ١٢,٤ متر. كما لوحظ وجود تفاوت كبير بين الطلاب في معدل ضربات القلب والمسافة المقطوعة. ولقد أظهرت النتائج أيضا أن هناك علاقة دالة (* = ٠,٠٥، ** = ٠,٠١) بين المسافة المقطوعة أثناء الدرس وكل من متوسط ضربات القلب أثناء الدرس (ر= ٠,٢٥*)، ونسبة الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب فوق ١٥٩ ضربة / ق (ر = ٠,٣٤**). بينما لم توجد أي علاقة دالة بين المتغيرات السابقة ونسبة الشحوم في الجسم. خلاصة القول أن بعض الطلاب لا ينال الجرعة الكافية من النشاط البدني الكفيلة بتنمية الكفاءة القلبية التنفسية، خصوصا أن هؤلاء الطلاب ليس لديهم إلا درس واحد فقط في التربية البدنية أسبوعيا.

مقدمة

تؤكد أهداف التربية البدنية المدرسية في المملكة العربية السعودية على ضرورة تنمية اللياقة البدنية لدى التلاميذ [١]. وتعد اللياقة القلبية التنفسية ضمن أهم عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة [٢]. وهذا يعني أن على مدرس التربية البدنية أن يهتم باختيار الأنشطة البدنية الكفيلة برفع اللياقة القلبية التنفسية لدى التلاميذ، مضمنا ذلك التأكد من أن التلاميذ يمارسون تلك الأنشطة عند شدة ومدة كفيلتين بتنمية كفاءة الجهاز الدوري التنفسي لديهم [٣].

والمعروف أن التركيز على تعليم المهارات الحركية وخاصة الأساسية منها يتم في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، مع زيادة مشاركة الأنشطة التي تطور اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة تدريجيا لتصل إلى حوالي ٧٠-٧٥٪ (من مجمل أنشطة الدرس) في بداية المرحلة المتوسطة [٤؛ ٥، ص ٣٦٨]. مما يعني أن على دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة أن تتضمن نسبة مرتفعة من الأنشطة البدنية الكفيلة بتنمية اللياقة القلبية التنفسية.

وتشير الأبحاث التي أجريت لمعرفة العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء دروس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية إلى أن التلاميذ يقضون ما يقارب ٣٠٪ من وقت الدرس في أنشطة بدنية ترفع ضربات القلب إلى حد كفيل بتطوير اللياقة القلبية التنفسية [٦؛ ٧]. وهذه النسبة ليست مرتفعة عندما تترجم إلى وقت زمني، خاصة إذا عرفنا أن مدة الدرس الفعلية لا تتجاوز ٥٣ دقيقة، على الرغم من أن هناك درسين أسبوعيا في تلك المرحلة.

أما في المرحلة المتوسطة، والتي يُفترض أن تزداد فيها مشاركة الأنشطة الموجهة لرفع عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومن ضمنها اللياقة القلبية التنفسية [٤؛ ٥، ص ٣٦٨]، فإنه لا توجد أي دراسات منشورة تتناول معرفة العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء درس التربية البدنية، آخذين في الاعتبار أن هناك درسا واحدا فقط في الأسبوع في تلك المرحلة، وبالتالي يتطلب الأمر استثمار ذلك الوقت المحدود بشكل جيد كفيل بأن ينال خلاله التلاميذ حصتهم من الأنشطة البدنية التي تنمي اللياقة القلبية التنفسية. علما بأن دروس التربية البدنية قد تكون الفرصة الوحيدة التي من خلالها ينال بعض التلاميذ حصتهم من النشاط البدني المعتدل إلى المرتفع الشدة، كما تشير إلى ذلك بحوث فسيولوجيا النشاط البدني لدى الأطفال و الناشئين السعوديين [٨].

ومن هذا المنطلق تبدو من الأهمية بمكان دراسة معدل ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة والتحقق من مقدار العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء الدرس.

هدف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى دراسة العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء درس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال التعرف على معدل ضربات القلب والمسافة المقطوعة من قبل التلاميذ أثناء الدرس.

الطريقة و الإجراءات

عينة البحث

تم عشوائيا اختيار منطقتين من المناطق الجغرافية الخمس لمدارس مدينة الرياض، ثم بعد ذلك قمنا باختيار مدرسة متوسطة واحدة من كل منطقة. وفي كل مدرسة منتقاة قمنا باختيار فصل دراسي من كل صف، ليبلغ عدد الفصول ضمن عينة الدراسة ستة فصول. قمنا بعد ذلك باختيار ١٤ تلميذا سعوديا من كل صف عشوائيا (بعدد الأجهزة المتاحة لقياس ضربات القلب) ليكون عدد الطلاب في عينة الدراسة ٤٨ تلميذا ممن لا يعانون من أي مشكلات صحية تؤثر على معدل نشاطهم البدني.

القياسات الجسمية

تم قياس وزن الجسم إلى أقرب نصف كيلوجرام بواسطة ميزان طبي معاير، وقياس طول الجسم بواسطة مقياس مدرج إلى أقرب سنتيمتر. كما تم تحديد نسبة الشحوم في الجسم من خلال قياس سمك طية الجلد في منطقتين من الجسم هما: منطقة العضلة العضدية الثلاثية الرؤوس، ومنطقة ما تحت عظم لوح الكتف، بواسطة مقياس سمك طية الجلد من نوع هاربندن في الجهة اليمنى من الجسم حسب الإجراءات المعروفة [٥ ، ص ٨٧]. وتم بعد ذلك حساب نسبة الشحوم في الجسم بواسطة معادلة مخصصة للأطفال [٩ ؛ ١٠].

قياس ضربات القلب والمسافة المقطوعة أثناء الدرس

تم قياس ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية بواسطة جهاز تسجيل ضربات القلب عن بعد heart rate telemetry، والذي يتكون من جزء مرسل يوضع على الصدر بواسطة حزام مطاطي، وجزء آخر مستقبل يوضع كالساعة على رسغ اليد ويقوم بتخزين ضربات القلب. ويعد هذا الجهاز من أفضل الأجهزة صدقا وثباتا ويوفر حرية كاملة لحركة التلاميذ نظرا لصغر حجمه وخفة وزنه [١١]. ولقد تم برمجة الجهاز لتخزين ضربات القلب عند كل ١٥ ثانية من زمن درس التربية البدنية للتمكن من متابعة ضربات القلب بشكل دقيق. وبعد استرجاع ضربات القلب من الجهاز بعد نهاية كل درس تم حساب الزمن (ونسبته إلى الزمن الكلي من الدرس) الذي يقضيه كل تلميذ من أفراد العينة عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة. ولقد تم اختيار ضربات القلب عند هذا المستوى كمؤشر على ضربات القلب المستهدفة target heart rate، حيث إن ذلك يمثل ٦٠٪ من احتياطي ضربات القلب لدى الأطفال، مما يوفر عبئا كافيا على الجهاز القلبي التنفسي كفيل بتطوير اللياقة القلبية التنفسية [١٢]. كما تم أيضا حساب الزمن (ونسبته إلى الزمن الكلي من الدرس) الذي يقضيه كل تلميذ من أفراد العينة عند ضربات قلب أقل من ١٢٠ ضربة في الدقيقة، وبين ١٢٠-١٣٩ ضربة في الدقيقة، وبين ١٤٠-١٥٩ ضربة في الدقيقة، وذلك بغرض مقارنة صفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة عند مستويات ضربات القلب هذه. كما تم كذلك حساب معدل ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية للصفوف الثلاثة، ولكل فصل على حدة بغرض المقارنة بينهم.

ولقد تمت عمليات مراقبة ضربات القلب وتسجيلها في الصباح الباكر (أثناء الدروس الأربعة الأولى من الدوام المدرسي) حتى نتجنب تأثير ارتفاع درجة الحرارة الخارجية على ضربات القلب، علما بأن القياسات تمت في نهاية فصل الخريف من العام الدراسي، حيث كان الجو معتدلا إلى حد ما.

وأخيرا فقد تم حساب المسافة المقطوعة (بالمتر) لكل تلميذ أثناء درس التربية البدنية بواسطة جهاز عداد المسافةpedometer والذي تم تثبيته على حافة سروال بدلة التدريب في الجزء الأمامي الأيمن بالقرب من عظم الورك.

المعالجة الإحصائية

تم حساب الإحصائيات الوصفية (المتوسطات والانحرافات المعيارية) للمتغيرات قيد الدراسة، كما تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين المتغيرات قيد الدراسة. بالإضافة إلى ذلك تم حساب الفروق في متغيرات الدراسة بين الصفوف الثلاثة بواسطة تحليل التباين الأحادي، وكان مستوى الدلالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥ .

النتائج

تم التمكن من جمع بيانات كاملة لعدد ٧٥ تلميذا (٨٩,٣٪)، ولم نتمكن من جمع بيانات ضربات القلب لتسع طلاب نتيجة لعدم تخزين بعض الأجهزة للمعلومات المطلوبة. ويوضح جدول رقم ١ المواصفات الجسمية والأدائية لعينة البحث، حيث بلغ متوسط عمر التلاميذ المشاركين في البحث ١٤,٤ سنة. كما بلغ متوسطا وزن الجسم وطوله ٥٠,٦ كجم و ١٥٩,١ سم، على التوالي. أما نسبة الشحوم في الجسم فقد بلغت ١٧,٧٪. ولقد كان متوسط المسافة المقطوعة أثناء الدرس ١٨٠٨,٧ متر. علما بأن هناك تفاوتا كبيرا بين الأطفال في مقدار المسافة المقطوعة أثناء الدرس حيث تراوحت المسافة بين ٢٥٠ مترا و ٤٨٢٨ مترا. كذلك بلغ متوسط ضربات القلب أثناء الدرس ١٤٧,٩ ضربة في الدقيقة.

جدول رقم ١. المواصفات الجسمية والأدائية لعينة البحث (ن = ٧٥).

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
العمر (بالسنوات)	١٤,٤	١,٧	١١-١٧
الوزن (كجم)	٥٠,٦	١٤,٩	٣٢,٤-٩٨,٧
الطول (سم)	١٥٩,١	٩,٩	١٣٦-١٨٠
سمك طية الجلد (م)			
عند العضلة ذات الرؤوس الثلاثة	١٢,٠	٦,٤	٤,٢-٣٦,٠
تحت لوح الكتف	١٠,٥	٦,٩	٤,٧-٣٦,٠
نسبة الشحوم في الجسم (٪)	١٧,٩	٨,٩	٥,٩-٤١,٩
المسافة المقطوعة (متر)	١٨٠٨,٧	١٢٠٤,٠	٢٥٠,٠-٤٨٢٨,٠
معدل ضربات القلب بالدقيقة	١٤٧,٩	١٤,٠	١١٥-١٨٨

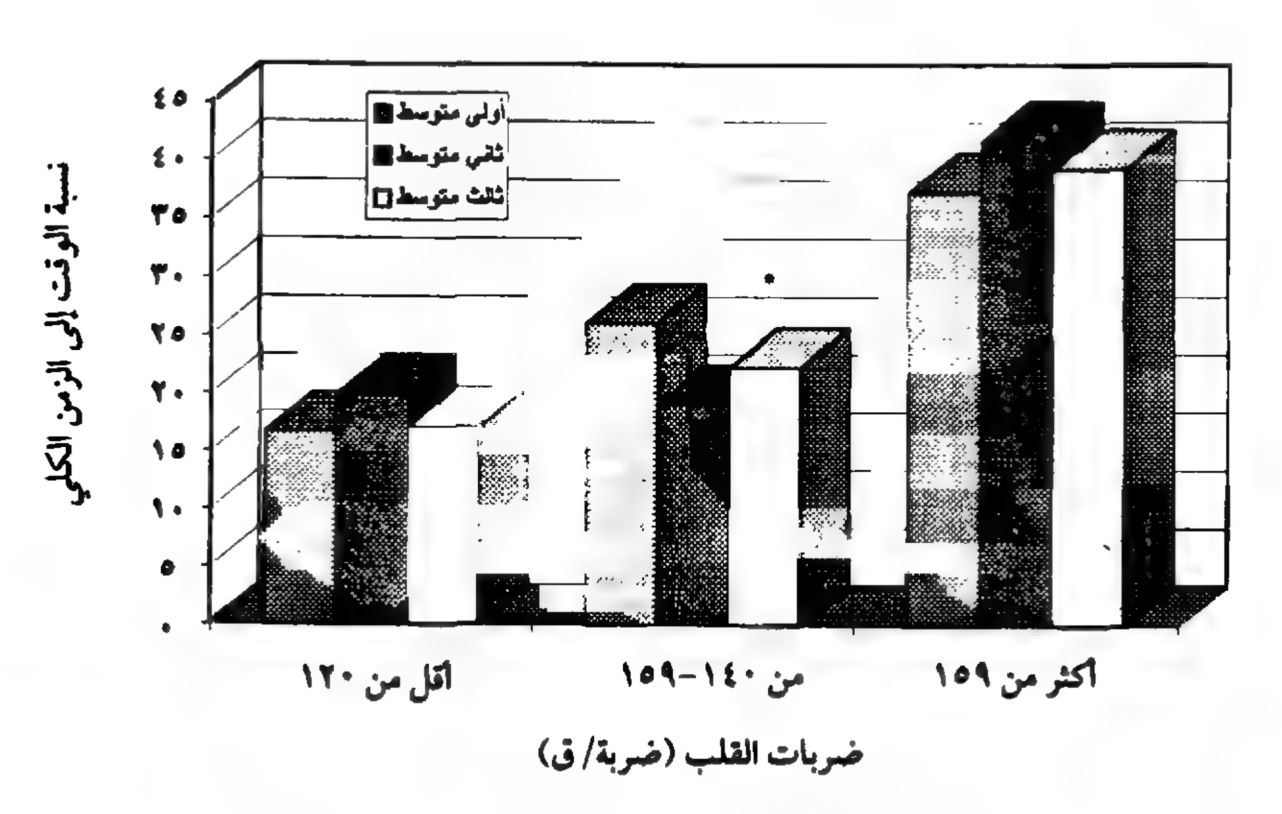
أما جدول رقم ٢ ، فيشير إلى نتائج ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية ، حيث تم تصنيف شدة ضربات القلب إلى أربع فئات ، الفئة الأولى تمثل ضربات القلب المنخفضة وهي التي تقل فيها ضربات القلب عن ١٢٠ ضربة في الدقيقة ، والفئة الثانية تمثل ضربات القلب المعتدلة(أو المتوسطة) وهي التي تتراوح فيها ضربات القلب بين ١٢٠ و ١٣٩ ضربة في الدقيقة ، وتمثل الفئة الثالثة ضربات القلب المرتفعة إلى حد ما ، وهي التي تتراوح فيها ضربات القلب بين ١٤٠ و ١٥٩ ضربة في الدقيقة ، وأخيرا الفئة الرابعة التي تمثل ضربات القلب المرتفعة أو المستهدفة ، وهي التي تتجاوز فيها ضربات القلب ١٥٩ ضربة في الدقيقة . ويوضح جدول رقم ٢ كذلك نسبة الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند كل شدة (أو فئة) من ضربات القلب أثناء الدرس . كما تم حساب الزمن الذي يقضيه الطالب عند كل شدة بالدقائق وذلك على أساس أن الزمن الكلي المستفاد منه أثناء الدرس كان ٣٢ دقيقة (بناء على معدل الزمن الفعلي للدرس الذي ظهر من خلال هذه الدراسة) .

جدول رقم ٢ . نتائج ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية (متوسطات ± انحراف معياري) .

مدى ضربات القلب (ضربة في الدقيقة)	نسبة الوقت الذي يقضيه التلميذ عند تلك الشدة (٪)	الزمن بالدقيقة وأجزاءها
أقل من ١٢٠	١٧,٩ ± ١٢,٩	٥,٧
من ١٢٠-١٣٩	١٩,٧ ± ١٠,١	٦,٣
من ١٤٠-١٥٩	٢٢,٦ ± ١٠,٢	٧,٢٤
فوق ١٥٩	٣٩,٤ ± ١٩,٤	١٢,٦

كما يظهر جدول رقم ٢ أن متوسط نسبة الوقت الذي يقضيه الطالب عند شدة تتطلب ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة يبلغ ٣٩,٤٣ ٪ أو حوالي ١٢,٦ دقيقة من ٣٢ دقيقة والتي هي مجمل وقت الدرس . كما يظهر جدول رقم ٢ أيضا أن حوالي ١٨٪ من وقت الدرس يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب دون ١٢٠ ضربة/ ق ، وأن قرابة ٣٨٪ من وقت الدرس لا تتجاوز فيها ضربات القلب لدى التلاميذ ١٣٩ ضربة في الدقيقة .

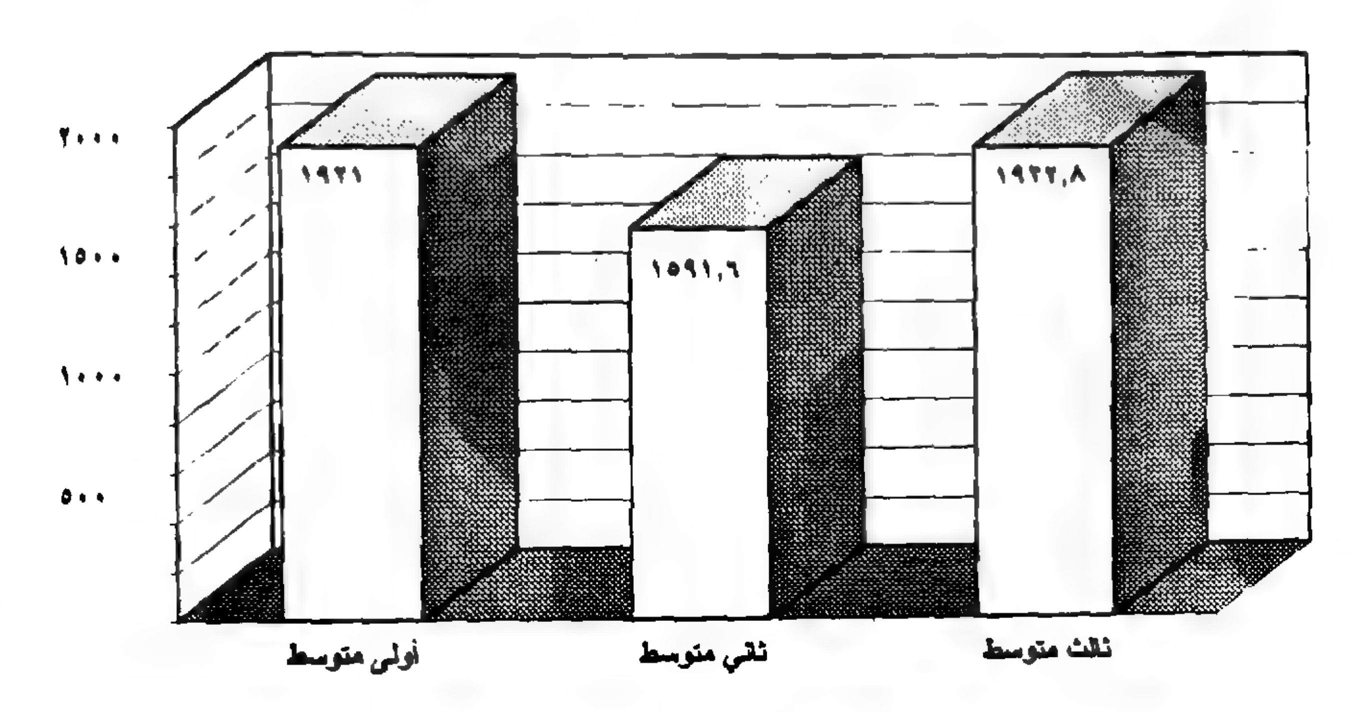
أما شكل رقم ١ فيوضح نسبة الوقت إلى الزمن الكلي الذي يقضيه التلاميذ تبعا للصفوف الثلاثة (الأولى والثانية والثالثة المتوسطة) عند ضربات قلب موزعة إلى فئات ثلاث حسب شدتها. ويظهر التقارب في نسبة الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند كل شدة. وباستثناء وجود فارق ذي دلالة بين نسبة الوقت الذي يقضيه تلاميذ الصف الأول والصف الثاني المتوسط عند ضربات قلب من ١٤٠ إلى ١٥٩ ضربة / ق، فلا يوجد فروق ملحوظة بين الصفوف الثلاثة.



شكل رقم ١ . نسبة الوقت إلى الزمن الكلي للدرس (٪) الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب مصنفة حسب شدتها (* = فارق ذو دلالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥).

وعند النظر إلى شكل بياني رقم ٢، الذي يوضح متوسطات المسافة المقطوعة بالمتر أثناء درس التربية البدنية لدى تلاميذ الصفوف المتوسطة الثلاثة، نلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا في مقدار المسافة المقطوعة من قبل تلاميذ الصفين الأول والثالث المتوسط الذين قطعوا ما معدله كيلومترين تقريبا. أما تلاميذ الصف الثاني المتوسط فقطعوا ما يقارب ١,٦ كيلو

متر أثناء الدرس، وهو وإن كان أقل مما قطعه تلاميذ الصفين الأول والثالث المتوسط، إلا أن الفارق غير دال إحصائيا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ .



شكل رقم ٢ . متوسطات المسافة المقطوعة (بالمتر) أثناء درس التربية البدنية لدى التلاميذ تبعا للصف (الأرقام المبينة داخل الأعمدة تشير إلى المسافة المقطوعة بالمتر).

أما العلاقات الارتباطية لبعض المتغيرات قيد الدراسة فيوضحها جدول رقم ٣. ويظهر من الجدول وجود علاقة طردية ذات دلالة (ر= ٠,٣٤) بين مقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة والمسافة المقطوعة أثناء الدرس، وهذا يعني أنه يمكن استخدام المسافة المقطوعة أثناء الدرس كمؤشر لشدة النشاط البدني أثناء الدرس. كما أن المسافة المقطوعة أثناء الدرس أظهرت ارتباطا طرديا دالا (ر = ٠,٢٥) مع متوسط ضربات القلب أثناء الدرس. ويتضح من جدول رقم ٣ أيضا أن معاملي ارتباط نسبة الشحوم في الجسم مع المسافة المقطوعة (ر = -٠,٠٨) ومقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة (-٠,١١) كانا منخفضين وغير دالين عند مستوى ≤ ٠,٠٥ .

جدول رقم ٣. العلاقات الارتباطية بين المتغيرات.

المتغير	١	٢	٣	٤	٥
١- وزن الجسم.	٠,٠٣-	٠,١١	٠,٠٦	**٠,٧٣	٠,٠٥-
٢- مقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة/ ق.		**٠,٦٧-	**٠,٣٤	٠,١١-	**٠,٧٩
٣- مقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات أقل من ١٢٠ ضربة/ ق.			٠,٠٦-	٠,٠٧	**٠,٧٥-
٤- المسافة المقطوعة.				٠,٠٨-	*٠,٢٥
٥- نسبة الشحوم في الجسم.					٠,٠١-

* مستوى الدلالة ≥٠,٠٥، ** مستوى الدلالة ≥ ٠,٠١.

المناقشـــة

كان هناك عناية شديدة في انتقاء عينة التلاميذ الممثلين للمرحلة المتوسطة. ويظهر من عينة الدراسة أن أعمار التلاميذ الذين خضعوا للدراسة تراوحت من ١١-١٧ سنة، أي أن العينة شملت التلاميذ مبكري العمر ومتأخريه. كما يظهر أيضا أن أوزان التلاميذ في عينة الدراسة تراوحت من ٢٢ كجم إلى ٩٨ كجم وأن نسبة الشحوم تراوحت من ٦٪ إلى حوالي ٤٢٪، مما يعني أن عينة الدراسة ممثلة لفئات بعضها منخفض الشحوم والبعض الآخر مرتفع الشحوم. وهذا أمر مهم في دراسة كهذه تتعلق بقياس العبء الملقى على القلب والرئتين أثناء دروس التربية البدنية، حيث إن الفروقات بين أفراد العينة في متغيرات مثل الوزن ونسبة الشحوم سوف يكون له تأثير على نبضات القلب.

ويتضح من نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ السعوديين في المرحلة المتوسطة يقضون في المتوسط ما مقداره ٦, ١٢ دقيقة أثناء درس التربية البدنية الوحيد في الأسبوع في نشاط بدني يرفع ضربات القلب لديهم إلى ما فوق ١٥٩ ضربة في الدقيقة. وهذا المستوى من ضربات القلب أثناء ممارسة الأنشطة البدنية ضروري لتطوير اللياقة القلبية التنفسية حسب التوصيات العلمية [١٢]. إلا أن هذا الوقت في حد ذاته غير كاف لتطوير اللياقة القلبية التنفسية [١٥ ؛ ١٦]، وخصوصا إذا أخذنا في عين الاعتبار أن التلاميذ في المرحلة المتوسطة

ليس لديهم إلا درس واحد للتربية البدنية أسبوعيا في المدارس السعودية الحكومية.

وعند مقارنة نتائج ضربات القلب أو المسافة المقطوعة من قبل التلاميذ أثناء دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة مع تلك التي سبق نشرها عن تلاميذ المرحلة الابتدائية [٦ ؛ ٧] لا نجد أن الصورة تختلف كثيرا، حيث بلغ معدل الوقت الذي يقضيه التلاميذ في المرحلة الابتدائية أثناء درس التربية البدنية من ٤ , ١١ إلى ١٣ دقيقة، وهو رقم مقارب جدا لنتائج هذه الدراسة. كما كانت المسافة المقطوعة من قبل تلاميذ المرحلة الابتدائية أثناء دروس التربية البدنية تتراوح بين ٨ , ١ إلى ٩ , ١ كيلومتر، وهذه مسافة مشابهة جدا لما أوردته الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة المتوسطة (٨ , ١ كيلومتر). غير أن من الضروري الإشارة هنا إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم درسان في الأسبوع مقابل درس واحد لتلاميذ المرحلة المتوسطة أسبوعيا.

إن وجود ارتباط دال بين المسافة المقطوعة أثناء درس التربية البدنية من جهة، وكل من متوسط ضربات القلب أثناء الدرس ومقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة من جهة أخرى يعنى أنه بالإمكان إلى حد ما استخدام المسافة المقطوعة أثناء الدرس كمؤشر لشدة الجهد المبذول أثناء الدرس، حيث من المعروف أن عداد المسافة سهل الاستخدام وغير مكلف إطلاقا، خاصة في ظل عدم وجود أجهزة لقياس ضربات القلب وتخزينها. والملاحظ أن العلاقة السابقة بين المسافة المقطوعة والوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة ليست مرتفعة جدا (ر= ٣٤ , ٠) ويمكن أن يعزى ذلك إلى التفاوت في طول أطراف التلاميذ وخاصة الطرف السفلي من الجسم، حيث إن زيادة طول الساقين والفخذين لدى التلميذ تساعده في قطع مسافة أطول من زميله القصير بدون أن يكون لذلك تأثير مباشر على ضربات القلب، وهذا يظهر من المدى في طول الجسم (١٣٦-١٨٠ سم). كما أن وزن الجسم يسهم أيضا في خفض قوة العلاقة السابقة بين المسافة المقطوعة ومقدار الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة. حيث إن الوزن الزائد للجسم وخاصة عندما يكون معظمه شحوم يلقي عبئا إضافيا على القلب بدون أن يكون هناك زيادة في المسافة المقطوعة من قبل التلميذ، مقارنة فيما لو كان وزنه مثاليا. وهذا يظهر بوضوح في المدى الواسع في وزن الجسم (٣٢-٩٩ كجم) وفي نسبة الشحوم في الجسم (٦-٤٢ ٪).

علما بأن البحوث السابقة [٦] التي أجريت على التلاميذ في المرحلة الابتدائية (٧-١٢ سنة) أظهرت علاقة طردية دالة (ر= ٤٠ , ٠) بين نسبة الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة والمسافة المقطوعة أثناء الدرس.

ولعل هذان السببان السابقان (التفاوت في وزن الجسم ونسبة الشحوم فيه، وفي طول الجسم) الناتجان عن كون العينة في مرحلة هامة من مراحل النمو (مرحلة المراهقة) هما اللذان أديا إلى انخفاض العلاقة بين نسبة الشحوم في الجسم من جهة، وكل من المسافة المقطوعة أثناء الدرس و مقدار الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة/ ق. حيث من الممكن أن يكون تلميذ ما لديه شحوم عالية ولكن نتيجة أنه في مرحلة طفرة النمو (١٢-١٤ سنة) فأطرافه طويلة مما يعني قدرته على قطع مسافة أطول من تلميذ آخر في عمره ولم يمر في طفرة النمو بعد. كما أن الوزن الزائد الذي يحمله هذا التلميذ أيضا قد يؤدي إلى زيادة العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي لديه مما قد يقود بالتالي إلى ارتفاع ضربات قلبه حتى وإن تحرك مسافة قصيرة. وفي النهاية فإن النتيجة هي إرباك العلاقة السابقة بين نسبة الشحوم ومقدار الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة.

وأخيرا لعل أحدنا يتساءل هل انخفاض شدة الجهد البدني المبذول في المتوسط أثناء الدرس (بناءً على شدة ضربات القلب أثناء الدرس) ناتجا عن انخفاض كفاءة الدرس؟ أم بسبب ضعف اللياقة القلبية التنفسية؟ مما يجعلهم لا يستطيعون الاستمرار في الحركة عند شدة مرتفعة من ضربات القلب لديهم. وبالرغم من صعوبة القطع بإجابة محددة في هذا الشأن إلا أنه يمكن القول إن السبب قد يكون نتيجة لكلا العاملين مجتمعين. فالتفاوت الكبير في كل من المسافة المقطوعة أثناء الدرس (بعض التلاميذ استطاع أن يقطع قرابة ٥ كيلومترات مقابل ٢٥ , ٠ كيلومتر للبعض الآخر) وفي معدل ضربات القلب (١١٥-١٨٨ ضربة / ق) يشير إلى أن بعض التلاميذ بذل مجهودا كبيرا طوال الدرس ومن غير الممكن أن يتم تصنيفهم بمنخفضي اللياقة. كما أن النظر إلى متوسط الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة (٦ , ١٢ دقيقة) ثم حساب التلاميذ الذين تجاوزوا هذا المتوسط بانحرافين معياريين (وهي الأرقام المتطرفة) يشير إلى أنهم قضوا ما مقداره ٢ , ٧٨٪ من الدرس (أو ٢٥ دقيقة) عند ضربات قلب أعلى من

١٥٩ ضربة في الدقيقة . وهذه نسبة مرتفعة جدا تتجاوز إلى حد ما معدل نسبة الوقت الذي يقضيه الناشئون الرياضيون عند ضربات قلب فوق ١٥٩ ضربة في الدقيقة أثناء الشوط الأول من مباراة لكرة القدم ، والذي يبلغ حوالي ٧١٪ [١٧] .

لكن وفي نفس الوقت يظهر من الدراسة أيضا أن هناك نسبة من التلاميذ لا يقضون إلا النزر اليسير من وقت الدرس في نشاط بدني يرفع ضربات القلب لديهم إلى حد أمثل ، مما يقودنا إلى القول إن إدارة دروس التربية البدنية بكفاءة وفعالية من قبل المدرس ضرورية جدا ، حتى يضمن حصول جميع التلاميذ وعلى اختلاف مستوياتهم على الفائدة القلبية التنفسية من جراء ممارسة النشاط البدني . وهذا يعني أن على مدرس التربية البدنية أن يصمم أنشطته البدنية وينفذها بشكل يجعل مساهمة الأنشطة الكفيلة بتنمية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة في المرحلة المتوسطة تتجاوز ٥٠٪ من مجمل أنشطة دروس التربية البدنية على مدار العام الدراسي [٤ ؛ ٥ ، ص ٣٦٨] .

إجمالا ، يتضح من هذه الدراسة أن دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة لا تشكو فقط من انخفاض الزمن المخصص لها أسبوعيا ، بل وأنها لا تستثمر بشكل فعال في أنشطة بدنية تلقى عبئا كافيا على الجهاز القلبي التنفسي ، حيث إن حوالي ١٢ دقيقة فقط من الدرس يتلقى خلالها التلاميذ نشاطا بدنيا يرفع ضربات القلب لديهم إلى ما فوق ١٥٩ ضربة في الدقيقة . وإلى أن تتم زيادة الوقت المخصص للتربية البدنية المدرسية إلى أكثر من درس واحد في المرحلة المتوسطة ليجاري ما يخصص من وقت لدروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة (٣-٤ ساعات في الأسبوع) في معظم الدول الأوروبية [١٣] ، أو ما مقداره ١٤١ دقيقة في الأسبوع في المدارس المتوسطة والثانوية الأمريكية [١٤] ، إلى أن يتم ذلك فلابد من محاولة رفع كفاءة نسبة ما يخصص لتنمية اللياقة القلبية التنفسية أثناء الدرس الوحيد أسبوعيا إلى أكبر قدر ممكن . وهذا ما تشير إليه التوصيات العلمية الصادرة من الهيئات الطبية والعلمية المعنية بصحة التلاميذ ولياقتهم ونشاطهم البدني [١٥ ؛ ١٦] .

الاستنتاجات

من خلال نتائج هذا البحث الذي أجري على التلاميذ أثناء درس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض يمكن استنتاج ما يلي :

١- أن متوسط زمن الدرس الفعلي هو ٣٢ دقيقة فقط من أصل ٤٥دقيقة .

٢- أن متوسط ضربات القلب لدى التلاميذ يصل إلى ١٤٧,٩ ضربة في الدقيقة ، وهي تمثل حوالي ٧٠٪ من ضربات القلب القصوى للتلاميذ .

٣- أن معدل الزمن الذي يقضيه التلميذ أثناء هذه الدروس عند ضربات قلب فوق ١٥٩ ضربة في الدقيقة يبلغ ١٢,٦ دقيقة فقط .

٤- أن معدل المسافة المقطوعة يبلغ ١,٨١ كيلومتر .

٥- هناك تفاوت كبير بين التلاميذ في معدل ضربات القلب ، وفي زمن الجهد المبذول أثناء الدرس عند شدة مرتفعة ، وفي المسافة المقطوعة أثناء الدرس ، مما يعني أن على مدرسي التربية البدنية الاهتمام بمنخفضي النشاط داخل دروس التربية البدنية .

٦- هناك علاقة طردية ذات دلالة بين المسافة المقطوعة أثناء الدرس وكل من معدل ضربات القلب أثناء الدرس (ر= ٠,٢٥) ونسبة الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب فوق ١٥٩ ضربة في الدقيقة (ر= ٠,٣٤) . وهذا يعني أنه في ظل عدم وجود أجهزة قياس ضربات القلب يمكن لمدرسي التربية البدنية استخدام أجهزة قياس المسافة للاستدلال على معدل النشاط البدني للتلاميذ أثناء الدرس ، خاصة عند منخفضي النشاط منهم .

شكر

يتقدم الباحثان بجزيل الشكر لكل من الطبيب محمد عبد السلام سليمان والأستاذ معد يعرب دفتردار ، من مختبر فسيولوجيا الجهد البدني بقسم التربية البدنية ، اللذين ساهما بفاعلية في جمع بيانات هذه الدراسة .

المراجع

[١] «الأهداف العامة لخطة تدريس مادة التربية الرياضية .» *خطة التربية الرياضية لعام١٤١٣هـ*. الرياض : قسم التربية الرياضية ، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض ، وزارة المعارف ، ١٤١٣هـ ، ٥ .

[٢] الهزاع ، هزاع . «اللياقة البدنية- ماهيتها وأهميتها .» *كتاب وقائع بحث اللياقة البدنية للشباب السعودي*. الرياض : الرئاسة العامة لرعاية الشباب ، المملكة العربية السعودية ، ١٤٠٧هـ ، ٢٧- ٤٢ .

[٣] American College of Sports Medicine. "Opinion Statement on Physical Fitness in Children and Youth." *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 20 (1988), 422-23.

[٤] Malina, R. "Fitness and Performance - The Interface of Biology and Culture." In *New Possibilities / New Paradigms*, ed. R. Park and H. Eckert. The American Academy of Physical Education, 24 (1991), 30-38. (As Quoted in *Child Health, Nutrition and Daily Physical Activity*, ed. L. Cheung and J. Richmond. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1995, 108.

[٥] الهزاع، هزاع. *فسيولوجيا الجهد البدني لدى الأطفال والناشئين*. الرياض: الاتحاد السعودي للطب الرياضي، ١٤١٧هـ.

[٦] الهزاع، هزاع. *العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء درس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية: هل يكفي لتطوير اللياقة القلبية التنفسية؟* الرياض: مركز البحوث التربوية – كلية التربية بجامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

[٧] Al-Hazzaa, Hazzaa. "Heart Rate Telemetry of School Children during Physical Activity." In *Sports, Medicine, and Health*, ed. K. M Chan. Hong Kong, 1992, 23-26.

[٨] Al-Hazzaa, H., and M. Suliman. "Maximal Oxygen Uptake and Daily Physical Activity in 7- to 12- year - old Boys." *J. Pediatric Exercise Science*, 5 (1993), 357-66.

[٩] Lohman, T. " Assessment of Body Composition in Children." *J. Pediatric Exercise Science*, 1 (1989), 19-30.

[١٠] Lohman, T. *Advances in Body Composition Assessment*. Champaign, Il: Human Kinetics, 1992.

[١١] Leger, L., and M. Thivierge." Heart Rate Monitors: Validity, Stability, and Functionality." *The Physician and Sportsmedicine*, 16, no.5 (1988), 143-51.

[١٢] American College of Sports Medicine (ACSM). "Position Statement on the Recommended Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Fitness in Healthy Adults." *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 10 (1978), vii-x.

[١٣] Department of Education and Science. *Physical Education for Ages 5 to 15*. National Curriculum of England and Wales, U.K.,1991.

[١٤] Ross, J., C. Dotson, and G. Gilbert. " Are Kids Getting Appropriate Activity." *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 56 (1985), 40-43.

[١٥] Pate, R., et al. "Physical Activity and Public Health- a Recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine." *J. American Medical Association*, 273, no.5 (1995), 402-407.

[١٦] Raithel, K.S. "Are American Children Really Unfit." *The Physician and Sportsmedicine*, 16, no.10 (1988), 146-54.

[١٧] Al-Hazzaa, H., et al., "Energy Demands and Fluids Loss during Youth Soccer." In *Science and Football*, ed. N. Ohata. Asian Football Confederation, 1995, 315-35.

Heart Rate Telemetry during Secondary Physical Education Classes: A Study in Riyadh City

Hazzaa M. Al-Hazzaa* and Khalid S. Almuzaini**

**Professor and **Assistant Professor, Exercise Physiology Laboratory, Department of Physical Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The purpose of the present study was to investigate heart rate (HR) and distance covered, as indicators of work intensity, during intermediate (Junior High) physical education classes (PE). The sample (N = 75) was selected randomly from the city of Riyadh. The mean (±SD) for age, weight, height, and % body fat were as follows: 14.4 ± 1.7 yr., 50.6 ± 14.9 kg, 159.1 ± 9.9 cm, 17.9 ± 8.9 %, respectively. The results indicated that the actual time of a physical education class was on the average 32 min. out of a 45 min. period. During PE, the mean HR was 147.9 ± 13.9 beats per minute (bpm), the percentages of time the students spent with HR < 120 bpm and HR > 159 bpm were 17.9 ± 12.9 % (5.7 min.) and 39.4 ± 19.4 % (12.6 min.), respectively. The average distance covered during the PE was 1808.7 ± 1204 m. Variability between subjects in the HR and the distance covered was found to be very high. The distance covered during PE correlated significantly with the average HR ($r = .25$; $p < .05$) and with the percentage of time the students spent with HR > 159 bpm ($r = .34$; $p < .01$). However, no significant correlations were found between body fat percentage and any of the above mentioned variables. It was concluded that the average time that the intermediate-school students spent in physical activity at HR > 159 bpm was not enough to improve cardiorespiratory fitness. This was especially true when considering the fact that there is only one physical activity period per week offered to these students.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٧-٣٩ (١٤١٩هـ/١٩٩٩م).

آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس

عبدالرحمن إبراهيم المحبوب

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل،
الأحساء، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت الدراسة التعرف على آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة الأحساء التعليمية في المملكة العربية السعودية تجاه الدروة التدريبية المقامة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل. وشمل مجتمع الدراسة المشاركين في الدروة وعددهم ٧٧ مديرا ومديرة. وقد صمم الباحث استمارة لجمع البيانات اللازمة عن الدراسة مشتملة على ثلاثة محاور رئيسية هي: الإعداد، والتنفيذ، والتقويم للدورة. واستخدم الباحث وسائل إحصائية مناسبة لتحليل البيانات. وكانت أهم نتائج الدراسة تأييد أفراد عينة الدراسة لإقامة دورة مديري المدارس بشكل عام، مع اختلاف في وجهات النظر بين الجنسين لصالح المديرين. إضافة لذلك كشفت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة ومحاورها خاصة في متغير حجم المدرسة. وأوصت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في زمن الدورة مع التركيز على الجوانب التطبيقية عند تنفيذها مستقبلا.

مقدمة الدراسة وخلفيتها

تواجه مؤسسات التعليم العام كثيرا من التحديات والمتطلبات لعل من أهمها إيجاد إدارة مدرسية فعالة تساير التطورات العلمية والتقنية والإدارية، وتراكم المعرفة الإنسانية وسرعة انتشارها.

والتعليم عملية مستمرة لا تتوقف عند حدود درجة علمية أو فئة عمرية. فالنظيات والدراسات الإدارية والتربوية التي تصدر من حين لآخر تحتم بأن تسير عملية تحديث خبرات مدير المدرسة جنبا إلى جنب مع تلك المستجدات. ولذلك فإن تدريب مديري مدارس

التعليم يكون من الضرورات التي يجب أن توجه لها الجهود من أجل إيجاد قيادات إدارية وتربوية فعالة تواكب متطلبات العصر والتطور الاجتماعي والتقني ؛ والعمل على تزويدهم بالقدر المناسب من المهارات والمعلومات التي من شأنها أن ترفع من مستوى أدائهم . ومن جهة أخرى ، فإن التدريب يعد أحد السبل المهمة لتكوين جهاز إداري فعّال يسد به أوجه القصور في الكفاءات الإدارية [١ ، ص ١١٣]، إذ أن كفاءة مدير المدرسة يتوقف عليها نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها أو فشلها .

وينظر إلى القيادة المدرسية ممثلة في المدير على أنه قائد تربوي تناط به مهام حيوية ، فلم يعد يقتصر دوره على إدارة المدرسة ومراقبتها وترتيب السجلات وحفظها وتوزيع الدروس بين المعلمين ، بل إن فعالية دوره الجديد مرتبطة بتحسين كفاية العملية التعليمية [٢ ، ص ٩٩] . إضافة إلى ذلك ، فإن نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها المدير المدرسة وقدرته على توظيف إمكاناته نحو العمل البناء وتكوين علاقات إيجابية مع المعلمين . هذا بالإضافة إلى تحسين ظروف العمل وحفز المعلمين على العطاء المستمر ومتابعة الطلبة وتعرفه على ظروفهم النفسية والاجتماعية وتلبية احتياجاتهم الدراسية .

وفي هذا الإطار يكون التدريب ضرورة ملحة غايته رفع كفاءة المتدرب والتعرف على احتياجاته ، ومن ثم تقديم الحلول المناسبة لدفع العملية إلى المستوى المطلوب . ويؤكد جلوك Glueck [٣، ص ٣٣٦] على أن التدريب عملية منظمة تهدف في المقام الأول إلى تعديل في سلوك الموظف تجاه عمله من أجل أن تحقق المنظمة أهدافها بفعالية . وفي المقابل فإن البرنامج التدريبي محاولة من جانب المنظمة لمنح منسوبيها الفرصة لاكتساب مهارات ومعارف وخبرات جديدة ذات علاقة مباشرة بمهنتهم . ويضيف ضرار [٤ ، ص ١٢٨] قائلا بأن التدريب الحقيقي يجب أن تكون له الفعالية والدفع في مساعدة المدير في التعلم وحافزا في زيادة إدراكه بأهمية التدريب وقناعته بالبرنامج التدريبي في مقابلة تطلعاته ودوره المنوط به سواء من ناحية تطوير مهاراته أو تعديل سلوكه أو تحسين مستقبله الوظيفي . ويتفق المفتي [٥ ، ص ١٠٧] مع ما سبق الإشارة إليه آنفا ، بأن التدريب الفعال هو التدريب الذي يحقق أغراضه ووصوله إلى النتائج المرجوة . ومن المؤكد في هذا المجال أنه ليس بالإمكان تحديد العائد من عملية التديرب إلا إذا كان هناك برنامج واضح لتقويم برامج

التدريب من خلال استخدام عمليتي القياس والتقويم. ويعتقد رزق [٦، ص ٢٣٠] أن التقويم ليس مجرد حدث أو فعل، بل هو عملية متداخلة لمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحديد الاحتياجات التدريبية ورسم الأهداف التعليمية وتصميم البرامج وقياس العائد من التدريب. كما يعتبر مساهمة المشتركين في الدورة في عملية التقويم محاولة لتطبيق ما اكتسبوه في حياتهم العملية. ويؤكد مدلمست وآخرون .Middlemist et al [٧، ص ٢٠٣] على أن نجاح البرنامج التدريبي يرتبط باتخاذ الخطوات التالية:

١ - تحديد الأفراد المراد تدريبهم.

٢ - تحديد أهداف التدريب والحاجة إليه من خلال عمليتي التحليل الوظيفي job analysis، والوصف الوظيفي job description.

٣- تحديد محتوى البرنامج في ضوء المبادىء والنظريات ذات العلاقة.

٤ - التقويم (تقويم النتائج) من أجل الوقوف على درجة تحقيق البرنامج لأهدافه المنشودة.

ويشير رزق [٦، ص ٢٣٣] ومدلمست وآخرون .Middlemist et al [٧، ص ١١٢] إلى أن معايير تقويم البرامج التدريبية تشمل:

١ - معايير ردود الفعل reaction criteria وهي تقديرات المتدربين تجاه العائد من البرنامج التدريبي ودرجة رضاهم عنه.

٢ - معايير التعلم وهي مقدار الدرجات التي حصل عليها المتدرب في أدائه لفترات الاختبار.

٣ - المعايير السلوكية وهي تقديرات المشرفين وتقارير الشكاوى الواردة من المتدربين.

٤ - معايير النتائج وهي تقويم المشرف لمستوى درجة أداء المتدربين.

إن أهمية تقويم التدريب كما يصورها داود [٨، ص ٩] في العبارات التالية:

١ - التعرف على مقادر ما تم إنجازه من الخطة وما تم تحقيقه من أهداف.

٢ - قياس مدى صلاحية البرنامج التدريبي ومساهمته في تلبية الاحتياجات التدريبية.

٣ - تقدير مدى ما توصل إليه المتدربون من كفاءة، ومعرفة مقدار النجاح في تزويدهم بالمعارف والمهارات المطلوبة.

٤ - تطوير خطة التدريب وتحسينها في ضوء النتائج التي تم التصول إليها.

ويلفت شفرتز وآخرون .Shafritz et al [٩ ، ص ص ٣٥٦-٣٦١] النظر إلى وسائل التدريب ومنها:

١ - المحاضرات.

٢ - الندوات والمؤتمرات الخاصة.

٣ - برنامج تدوير العمل.

٤ - المهارات اليدوية.

ويمكن لمخطط البرنامج التدريبي [٩ ، ص ٦١] تحديد محتوى البرنامج المطلوب من خلال جمع البيانات اللازمة وفق الخطوات التالية:

١ - إجراء مسح شامل لمهارات وخبرات الموظفين.

٢ - إجراء المقابلة الشخصية للموفين المراد تدريبهم عن طريق المشرفين المباشرين لهم.

٣ - مراجعة دقيقة للمعلومات المتعلقة بأداء الموظفين.

٤ - اختبار النموذج التدريبي المناسب وتطبيقه.

٥ - التحليل الوظيفي.

ولتحديد احتياجات التدريب يقترح فرنش French [١٠ ، ص ٣٦٦] وسائل أخرى لجمع البيانات عن واقع المتدربين من خلال تطبيق أحد الطرق التالية:

١ - الملاحظة.

٢ - الاستبانة.

٣ - تقارير الرئيس المباشر باعتباره أكثر معرفة بحاجات التدريب.

٤ - المقابلات الشخصية.

٥ - الاختبارات.

ومن مراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية [١١ ، ص ٣٦] نلاحظ اهتمام وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات على تطوير الإدارة التربوية والإدارة المدرسية وذلك من خلال العناية بالدورات التدريبية لترسيخ المهارات وكسب المعلومات الجديدة وتشجيع منسوبيها من مديري ومديرات المدارس للالتحاق بها.

ونظرا لأهمية دور مدير المدرسة في العملية التعليمية وكون التدريب يسهم في تحسين أداء الأفراد، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تقويم الدورات التدريبية المقامة في جامعة الملك فيصل والموجهة لمديري ومديرات مدارس التعليم العام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحتاج الدورات التدريبية التي تقيمها كلية التربية بجامعة الملك فيصل إلى إعادة تقويم لزيادة فعالياتها وتحديث محتواها وتحاول هذه الدراسة التعرف على آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل وفق التساؤلات التالية:

١ - ما آراء مديري ومديرات المدارس تجاه أبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

٢ - هل تختلف آراء مديري ومديرات المدارس تجاه أبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

٣ - هل يوجد ارتباط بين المتغيرات الديمغرافية لمجتمع الدراسة (المؤهل الدراسي، والخبرة، والعمر، وحجم المدرسة، وموقع المدرسة) وأبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

أهمية الدراسة

تتبلور أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

كما تبين آنفا فقد اتجه كثير من الباحثين إلى تقويم واقع الدورات التدريبية المقدمة لمديري المدارس في مراحل التعليم العام من أجل التعرف على جوانب القوة والقصور في وسائل تخطيطها، ومحتوى موضوعاتها، وطرق تنفيذها والعمل على تحسينها ومن ثم رفع الكفاءة الإنتاجية للمدرسة.

ولهذا فإن لهذه الدراسة أهمية من حيث كونها ظاهرة ذات أبعاد إدارية وتربوية وتعليمية. كما أنها - في حدود علم الباحث - لم تنل حظا وافرا من الدراسة في التعرف على آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه الدورات التدريبية في منطقة الأحساء

التعليمية ووفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، والخبرة في العمل الإداري، والعمر، وحجم المدرسة، وموقع المدرسة.

ويتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في معرفة واقع دور مديري المدارس من وجهة نظر المشاركين فيها من مديري ومديرات مدارس التعليم العام. وكذلك أثر متغيرات الدراسة (الجنس، العمر، المؤهل الدراسي، الخبرة، حجم المدرسة وموقعها) في إدراك واقع الدورة التدريبية. ومما لا شك فيه، إن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تعين متخذي القرار القائمين على هذه الدورات في التنبه لرفع مستوى تنفيذها والاستفادة القصوى منها بغية الوصول إلى الأهداف المرسومة لها.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على آراء المشاركين في «دورة مدير المدارس» من مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة الأحساء التعليمية من أجل تحديد جوانب القصور والقوة فيها وتحديد العوقات التي تواجههم ومن ثم تقديم مقترحات إجرائية تهدف إلى إصلاح مسار تدريب مديري المدارس.

حدود الدراسة

تتحد هذه الدراسة بمجتمع الدراسة وهم جميع المشاركين في «دور مديري المدارس» من مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة الأحساء التعليمية من المملكة العربية السعودية والمقامة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤١٧هـ ووفقا للمتغيرات الآنف ذكرها وبالأداة المستخدمة في الدراسة لجمع بياناتها.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي في وصف وتحليل بيانات الدراسة في ضوء المعلومات المتوافرة عن الدراسة المتمثلة في تطبيق استبانة من تصميم الباحث، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام التكرار، والنسب المئوية، واختبار (ت)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط.

مصطلحات الدراسة

استخدم الباحث التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة على النحو التالي :

١ - *دورة مديري المدارس*: هو ذلك البرنامج التدريبي المقام في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، والمقدم لمديري ومديرات مدارس التعليم العام بغرض إكسابهم مهارات ومعلومات وخبرات جديدة قد تعينهم على رفع مستوى أدائهم الإداري والتعليمي في مدارسهم.

٢ - *آراء مديري ومديرات المدارس*: وجهات نظر المشاركين في «دورة مديري المدارس» فيما يتصل بإعداد، وتنفيذ، وتقويم الدورة المقدمة لهم.

الدراسات السابقة

عالجت الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مسألة التدريب جوانب متعددة. ويعرض الباحث الحالي أهم الدراسات ذات صلة بمجال الدراسة الحالية. فقدب قام موسى [١٢، ص ص ١٣٥-١٧٩] بإجراء دراسة من أجل تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر مديري وموجهي مدارس التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية على مدى ثلاث سنوات. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها أن البرامج التدريبية حققت أهدافها المرسومة. وبالرغم من ذلك فإن الدراسة تقترح ضرورة إعادة النظر في محتوى المادة العلمية المقدمة، وإجراء تقويم دوري لتلك البرامج باستخدام وسائل متعددة لجمع المعلومات المطلوبة منها.

أما دراسة الغامدي [١٣، ص ١٨] فقد أوصت بإعادة النظر أيضا في خطة التقويم لبرامج التدريب الموجهة لمديري المدارس فوق المرحلة الابتدائية. كما يرى الغامدي أن معظم الموضوعات المقدمة للدارسين يغلب عليها الجانب النظري فضلا في كونها مواد دراسية سبق دراستها في المرحلة الجامعية.

وتناولت دراسة الأحمد [١٤] التعرف على آراء الملتحقين بالدورة التدريبية من معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بعد تطبيق المقررات المطورة في مدارس الكويت. حيث خلصت الدراسة إلى أن المشاركين في الدورة يرون أهمية إقامة هذه الدورة من أجل رفع كفاءتهم التدريسية لتواكب متطلبات تدريس المناهج الجديدة. مع ضرورة توجيهها للمعلمين القدامى الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بمثل هذه الدروات، ومراعاة زمن ومدة إقامتها.

وتتفق نتائج دراسة ربابعة [١٥] مع ما توصلت إليه الدراسة السابقة في كونها استقصت وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس الأردن تجاه البرنامج التدريبي بعد تطبيق المناهج الدراسية الجديدة. وتوصل الباحث إلى نتيجة عامة هي أن يكون البرنامج التدريبي منبعثا من حاجات الملتحقين به ومشتملا على جوانب تطبيقية تتبعه حلقات حوار بين المتدربين، وأن يقدم خلال الفصل الصيفي وفي مكان قريب من إقامة المشاركين به.

وأشارت دراسة صالح [١٦] إلى أن مديري المدارس الابتدائية والثانوية في المملكة العربية السعودية والمشاركين في الدورة التدريبية بجامعة الملك سعود يفضلون بأن يمتلك المدربون صفات الحماس، والواقعية، والصدق وغزارة المادة العلمية وقوتها.

وسعت دراسة الشيخ [١٧] إلى توضيح رأي المشاركين من المعلمين في دورة منهج الرياضيات المطور للمرحلة الابتدائية بالكويت، في كون أهداف الدورة كانت واضحة وتراعي ظروفهم وحاجاتهم المهنية، مع التأكيد على رغبتهم في تقويم فعالياتها من قبل الدراسين أنفسهم، وأخذ مقترحاتهم قبل الشروع في اختيار محتواها.

وأوضح البداح والشهري [١٨] في دراستهما أهم العوامل المؤثرة في اختيار الدارسين والدارسات لبرامج الإدارة المكتبية الإعدادية المقدم بمعهد الإدارة العامة، وهي حاجتهم إلى التعليم واكتساب مهارات جديدة فضلا عن إمكانيات المعهد البشرية والتجهيزية. وتقترح الدراسة أهمية قياس فعالية الدورة مع التركيز في محتوى موضوعاتها على الجوانب التطبيقية.

واستهدفت دراسة الفضلي [١٩] استقصاء العوامل المؤثرة في فعالية برامج التدريب والتي منها معرفة خبرات المتدرب السابقة، وخصائص وصفات المدرب، وحماس ووعي المتدربين تجاه تنفيذ البرنامج وأنشطته ومستوى الدافعية بينهم.

واقترحت دراسة ملحم والصباغ [٢٠] برنامجا خاصا لتدريب معلمات المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية قائما على أساس الكفايات التعليمية التي يتعين توافرها لدى معلمات هذه المواد، والتي منها كفايات تخطيط الدروس وتنفيذها، كفايات التقويم والعلاقات الإنسانية. مع ضرورة الاهتمام بتقويم البرامج التدريبية من أجل الوقوف على جوانب القوة والقصور ومعالجتها.

وأكدت دراسة عقيلان [٢١] على أن يكون محتوى موضوعات الدورات التدريبية

الموجهة لمديري المدارس مشتملاً على موضوعات ذات علاقة بمهنة العمل الإداري بالمدرسة مثل المساهمة في تطوير المناهج التعليمية، وإدارة الاجتماعات المدرسية، وزيارة الصفوف، ومتابعة تقويم الطلبة، والإشراف على أوجه الأنشطة المدرسية غير الصفية.

وكشفت دراسة معاجيني [٢٢] الأثر الذي أحدثه الدريب في اتجاهات المعلمات المشاركات في دورة رعاية المتفوقين بالبحرين. حيث أشارت النتائج إلى ظهور تحسن في قدراتهن على التمييز بين فئات الطلبة والتعرف على حاجاتهم وظروفهم الدراسية.

وتناولت دراسة الدباسي [٢٣] بعنوان «التدريب ونظريات الاتصال» مواصفات البرنامج التدريبي الفعال من حيث تحديد محتوى موضوعاته، ونوعه ومستواه، ووسائل تنفيذه مع الحرص على ملاءمته مع قدرات المشاركين فيه. وتتفق هذه المواصفات مع ما أشار إليه العسكر [٢٤] في دراسته، مضيفا إجراء مزيد من الدراسات حول تقويم البرامج التدريبية من أجل أن يؤدي التدريب دورا أكثر فعالية في خبرات ومهارات المتدربين.

ومن استعراض نتائج الدراسات الآنف ذكرها يتضح جليا أهمية إجراء تقويم دوري للدورات والبرامج التدريبية، وضرورة أن تلبي عملية التدريب حاجات المتدرب كما توضحه دراسة الشيخ [١٧]. كما تعكس تلك الدراسات أهمية التدريب في كونه يرفع من كفاءة الأداء واكتساب مهارات وخبرات جديدة ذات علاقة بالمهنة مثل دراسة الفضيلي [١٩] ودراسة ملحم والصباغ [٢٠]، وضرورة التعرف على خصائص المتدرب والمدرب الشخصية والعلمية كما في دراسة صالح ودراسة الدباسي [٢٣]، وأن التدريب يحدث تغييرا في سلوكيات وأداء المتدرب، معاجيني [٢٢].

أداة الدراسة

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة في ضوء الدراسات السابقة وخبرة الباحث في مجال الإدارة التعليمية. وفي ضوء هاتين الخطوتين أمكن تحديد أبعاد الاستبانة الرئيسية وهي الإعداد، والتنفيذ والتقويم.

ومن ثم عرضت فقرات هذه الأبعاد على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسمي الإدارة التعليمية والتربية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، وذلك بهدف مراجعتها وإبداء مرئياتهم عن مضمونها ووضوحها وملاءمتها للغرض المحدد لها. ومن ثم عدلت

فقراتها في ضوء ملاحظاتهم. وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من ١٦ فقرة تقيس الأبعاد الثلاثة المشار لها آنفا. ويوضح جدول رقم ١ أبعاد الاستبانة وعبارات كل بعد.

جدول رقم ١. محاور الاستبانة وأرقام عبارات كل محور.

الأبعاد	العبارات
الأعداد	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦
التنفيذ	٧، ٨، ٩، ١٠
التقويم	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥

وقد طُلب من المشاركين في الدورة الإجابة عن بنودها على مقياس تقدير يمتد بنعم ويعطى له (درجتان)، ولا ويعطى له (درجة واحدة). إضافة لذلك اشتملت الأداة على المعلومات العامة وهي: الجنس، المؤهل الدراسي، والخبرة في مجال الإدارة المدرسية، والعمر، وحجم المدرسة، وموقعها. كما اشتملت الأداة على سؤال مفتوح بحيث يحدد فيه المشاركون آراءهم ومقترحاتهم سعيا وراء تحسين وتطوير الدورة في المستقبل.

الصـــدق

تم حساب الصدق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الثلاثة. ويوضح جدول رقم ٢ معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة ودلالتها الإحصائية. وتشير النتائج الموضحة في جدول رقم ٢ أن معاملات الارتباط تمتد من ٠,٨٣ وحتى ٠,٨٥ وكلها معاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١.

جدول رقم ٢. معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة.

الأبعاد	التخطيط	التنفيذ	التقويم
الإعداد	-	-	-
التنفيذ	٠,٨٣	-	-
التقويم	٠,٨١	٠,٨٣	-
المجموع الكلي	٠,٨٥	٠,٨٠	٠,٨٢

الثبـــات

تم قياس الثبات لأبعاد الاستبانة باستخدام أسلوب معامل ألفا لكرونباخ. وأظهرت النتيجة أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات بلغت ٠,٧٩ ، ٠,٧٤ ، ٠,٨١ ، لمحاور الإعداد، والتنفيذ، والتقويم على التوالي.

مجتمع الدراسة

أجريت هذه الدراسة على جميع المشاركين في «دورة مديري المدارس» من مديري ومديرات منطقة الأحساء التعليمية في مراحل التعليم العام، والمقامة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل. وبلغ عددهم ٢٩ مديرا و ٤٨ مديرة. وقد أجاب كافة المشاركين في الدورة عن فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض في اليوم الأخير من اختتام أنشطة فعاليات الدورة.

ويشير جدول رقم ٣ إلى خصائص مجتمع الدراسة حيث بلغ عددهم ٧٩ مديرا، منهم ٤٨ مديرة، و ٢٩ مديرا، وغالبيتهم يحمل درجة البكالوريوس، وتمتد معظم خبراتهم في مجال الإدارة المدرسية من ١٠ سنوات فأكثر، وتبلغ أعمار معظمهم ٣١ سنة وحتى ٤٠ ، ويعملون في مدارس متوسطة الحجم من حيث الكثافة الطلابية، وغالبيتهم يعمل في مدارس داخل المدينة.

جدول رقم ٣. خصائص مجتمع الدراسة.

	المتغيرات	العدد	٪
الجنس	المديرون	٢٩	٣٧,٧
	المديرات	٤٨	٦٢,٣
المؤهل الدراسي	ماجستير	٣	٣,٩
	بكالوريوس	٤٧	٦١,٠٠
	دبلوم	١٦	٢٠,٨
	آخر	١١	١٤,٣
	أقل من ٥ سنوات	٨	١٠,٤
الخبرة بالسنوات في مجال الإدارة المدرسية	٦–١٠ سنوات	٩	١١,٧
	١١–١٥ سنة	١٦	٢٠,٨
	١٦–٢٠ سنة	٢٢	٢٨,٦
	٢١ سنة فأكثر	٢٢	٢٨,٦

تابع جدول رقم ٣.

	المتغيرات	العدد	٪
العمر	٢٥-٣٠سنة	٥	٦,٥
	٣١-٣٦سنة	٢٨	٣٦,٤
	٣٧-٤٠سنة	٣٠	٣٩,٠٠
	٤١ سنة فأكثر	١٤	١٨,٢
	٢٠٠-٣٠٠ طالب	١٩	٢٤,٧
حجم المدرسة نسبة	٣٠١-٤٠٠طالب	١١	١٤,٣
لأعداد الطلاب	٤٠١-٥٠٠طالب	٣٤	٤٤,٢
	٥٠١ فأكثر	١٣	١٦,٩
موقع المدرسة	مدينة	٥٩	٧٦,٩
	قرية	١٨	٢٣,٤

عرض النتائج وتفسيرها طبقا لأسئلة الدراسة

أولا: عرض وتفسير النتائج طبقا للسؤال الأول

ونص السؤال الأول هو «ما آراء مديري ومديرات المدارس تجاه أبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟»

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرار والنسب المئوية. ويشير جدول رقم ٤ إلى التحليل الإحصائي لإجابات مجتمع الدراسة على بنود أبعاد الدورة التدريبية وعلى النحو التالي:

١ - البعد الأول: الإعداد للدورة

تشير نتائج التحليل الإحصائي عن البعد الأول إلى ارتفاع تكرار إجابات المديرين (بنعم) عن البنود (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦)، حيث امتدت بين ٢٨ و ٢٦ ، بنسب مئوية بين ٣٧٪ - ٣٤٪. وبالنسبة للمديرات كانت التكرارات بين ٤٨ و ٤١ ، بنسب مئوية بين ٦٢٪ و ٥٣٪. وفي المقابل أفادت إجابة المشاركين عن البند (٤) انخفاض تكرار إجابتهم ليكون ١٣ - ١٧ بنسب مئوية ١٧٪ - ٢٢٪ للجنسين.

جدول رقم ٤ . التكرار والنسب المئوية لإجابات المديرين والمديرات عن بنود أبعاد الدراسة.

الأفــراد	مديـرون				مديـرات			
	ميـــزان							
الأبعــاد	نعـم		لا		نعـم		لا	
الإعداد	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
١- هل كان الهدف من الدورة واضحا قبل الالتحاق بها؟	٢٦	٣٣,٧٧	٣	٣,٩٠	٤١	٥٣,٢٥	٧	٩,٠٩
٢- هل تشعر بحاجتك إلى موضوعات الدورة في أداء عملك؟	٢٧	٣٥,٠٦	٢	٢,٦٠	٤٧	٦١,٠٤	١	١,٣٠
٣- هل تعتقد أن الدورة مهمة لمديري/ مديرات المدارس	٢٨	٣٦,٣٦	١	١,٣٠	٤٨	٦٢,٣٤	-	-
٤- هل تعتقد أن موضوعات الدورة غطيت بشكل جيد؟	١٣	١٦,٨٨	١٦	٢٠,٧٨	١٧	٢٢,٠٨	٣١	٤٠,٢٦
٥- هل تجد لديك نية في الالتحاق بمثل هذه الدورة مستقبلا؟	٢٧	٣٥,٠٦	٢	٢,٦٠	٤٨	٦٢,٣٤	-	-
٦- هل كان التحاق الدورة نابعا من قناعتك بأهميتها بالنسبة لك؟	٢٧	٣٥,٠٦	٢	٢,٦٠	٤٧	٦١,٠٤	١	١,٣٠
التنفيــذ								
٧- هل ترى أن مدة الدورة كافية؟	٤	٥,١٩	٢٥	٣٢,٤٧	١١	١٤,٢٩	٣٧	٤٨,٠٥
٨- هل كان توزيع أوقات الدورة مناسبا؟	١٧	٢٢,٠٨	١٢	١٥,٥٨	٣٨	٤٩,٣٥	١٠	١٢,٩٩
٩- هل واظبت على حضور المدة المقررة للدورة؟	٢٤	٣١,١٧	٥	٦,٤٩	٤٧	٦١,٠٤	١	١,٣٠
١٠-هل لاحظت عدم مواظبة بعض المتدربين على الحضور؟	١٣	١٦,٨٨	١٦	٢٠,٧٨	٣	٣,٩٠	٤٥	٥٨,٤٤
التقويــم								
١١-هل أثارت معلومات الدورة لديك اهتمامات خاصة؟	٢٥	٣٢,٤٧	٤	٥,١٩	٣٧	٤٨,٠٥	١١	١٤,٢٩
١٢- هل أعطيت فرصة لإبداء الرأي؟	٢٦	٣٣,٧٧	٣	٣,٩٠	٤١	٥٣,٢٥	٧	٩,٠٩
١٣- هل شاركت في المناقشة والحوار؟	٢٥	٣٢,٤٧	٤	٥,١٩	١٥	١٩,٤٨	٣٣	٤٢,٨٦
١٤- هل قدمت من تجاربك ما يتصل بالدورة	١٩	٢٤,٦٨	١٠	١٢,٩٩	١١	١٤,٢٩	٣٧	٤٨,٠٥
١٥- هل خرجت من الدورة بأفكار تربوية وإدارية جديدة يمكن تطبيقها في مدرستك؟	٢٧	٣٥,٠٦	٢	٢,٦٠	٣٨	٤٩,٣٥	١٠	١٢,٩٩

٢- البعد الثاني : تنفيذ الدورة

ويوضح جدول رقم ٤ تكرار إجابات مديري ومديرات المدارس عن البعد الثاني. حيث تراوح تكرار البند السابع «بنعم» «هل ترى أن مدة الدورة كافية؟» ٤ ، ١١ ، ونسب مئوية بين ١٩, ٠٥٪ و ٢٩, ١٤٪. بينما تراوح تكرار الإجابة «بنعم» عن البند العاشر: «هل لاحظت عدم مواظبة بعض المتدربين على الحضور؟» ١٣ ، ٣، بنسب مئوية بين ٨٨, ١٦٪ و ٩٠, ٣٪ للمشاركين والمشاركات على التوالي. وفي المقابل ارتفع تكرار الإجابة بنعم عن البندين الثامن والتاسع: «هل كان توزيع أوقات الدورة مناسبا؟»، «هل واظبت على حضور المدة المقررة للدورة؟» ليكون ١٧ ، ٢٤ بنسب مئوية بين ٠٨, ٢٢٪ و ١٧, ٣١ للمديرين، و ٣٨ ، ٤٧ بنسب مئوية بين ٣٥, ٤٩٪ و ٠٤, ٦١٪ للمديرات.

٣- البعد الثالث: تقويم الدورة

أفادت النتائج الإحصائية أن تكرار الإجابة عن البند (١٤): «هل قدمت من تجاربك ما يتصل بالدورة؟» ١٩ ، ١١ بنسب مئوية بين ٦٨, ٢٤٪ و ٢٩, ١٤٪ للمديرين والمديرات. وعلى البند (١٣) «هل شاركت في المناقشة والحوار؟» بتكرار ٢٥ ، ونسبة مئوية ٤٧, ٣٢٪ للمديرين. وتكرار ١٥ ونسبة مئوية ٤٨, ١٩٪ للمديرات. بينما تشابهت إجابات المشاركين من الفئتين عن البندين (١١ ، ١٥)، «هل أثارت معلومات الدورة لديك اهتمامات خاصة؟»، «هل خرجت من الدورة بأفكار تربوية وإدارية جديدة يمكن تطبيها في مدرستك؟» حيث تراوح تكرارهما «بنعم» ٢٥ ، ٢٧ بنسبة مئوية بين ٤٧, ٣٢٪ و ٠٦, ٣٥٪ للمديرين. وتكرار ٣٧ ، ٣٨ بنسب مئوية بين ٠٥, ٤٨٪ و ٣٥, ٤٩٪ للمديرات.

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول إن مديري المدارس المشاركين في دورة «مديري المدارس» والمعقودة بكلية التربية يدركون بأن الإعداد للدورة كان جيدا، حيث عكست إجاباتهم عن بنود هذا المحور قناعتهم المطلقة بأهمية الدورة في حياتهم العملية وأن الالتحاق بها كان نابعا من حرصهم وحاجتهم لتجديد مهاراتهم وخبراتهم من أجل أن تنسجم مع متطلبات الحياة الإدارية التربوية المعاصرة. وبالرغم من الحماس الذي صورته إجاباتهم عن معظم بنود هذا الجانب إلا أنهم يعتقدون بأن موضوعات الدورة لم ترتق إلى الحد الذي يصل إلى مستوى الأهداف المحددة للدورة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة موسى [١٢]، ودراسة عقيلان [٢١]، ودراسة الأحمد [١٤].

وفي إطار تصورات مجتمع الدراسة عن تنفيذ الدورة فإن إجاباتهم تعكس جوانب سلبية فيما يتصل بمدة الدورة. حيث أكدت النتائج الإحصائية للتكرارات أن مدة الدورة قصيرة إلى درجة أن هناك جوانب لم تتطرق إليها الهيئة التدريسية ربما تكون على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لهم. وهذه النتيجة تتفق مع إجابتهم على البند الرابع. إضافة إلى ذلك، فإن إجابات المديرين على البند الثامن «زمن الدروة» لم تكن إيجابية، إلا أن إدراكات المديرات كانت عكس ذلك الاعتقاد. وتجدر الإشارة إلى أن النتائج تشير بصورة عامة أن تنفيذ الدورة كان منضبطا ومرتبا وهذا ما تؤيده إجاباتهم على البند التاسع. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ربابعة [١٥]، دراسة الشيخ [١٧]، ودراسة الأحمد [٢٤].

وفيما يتصل بتقويم الدارسين للدورة فقد أوضحت النتائج أن تصورات المديرين كانت إيجابية على معظم بنود هذا المحور. حيث إن المحاضرين يمتلكون مهارة طيبة في إتاحة الفرصة لهم للحوار مما أدى إلى اكتسابهم آراء وأفكار حيوية تمس واقعهم الإداري التربوي. وتكاد هذه الرؤية تنطبق على إدراكات المديرات إلا أنها بدرجة أقل كما توضحه إجاباتهن على بنود هذا المحور. وقد يكون لافتا للنظر إجابات كلا الفئتين على البند (١٤) والتي كان تكراره «بنعم» ضعيفا إلى حد كبير إلا أن الباحث يعتقد بأن تلك الإجابة منطقية في كون معظم المشاركين قد أدركوا أن ما يطبقونه في مدارسهم يختلف كثيرا عما لمسوه من المحاضرين من موضوعات حيوية وحديثة ربما تكون هي الأجدى في اتباعها أثناء ممارساتهم الإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة موسى [١٢]، ودراسة صالح [١٦]، ودراسة الشيخ [١٧]، ودراسة البداح والشهري [١٨]، ودراسة ملحم والصباغ [٢٠]. وتختلف مع نتائج دراسة الغامدي [١٣].

ثانيا: عرض وتفسير النتائج طبقا للسؤال الثاني

ونص السؤال هو «هل تختلف آراء مديري ومديرات المدارس تجاه أبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟»

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ويشير جدول رقم ٥ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين آراء المديرين والمديرات تجاه أبعاد الدراسة. فوصلت المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) للأبعاد الثلاثة

من وجهة نظر الفئتين على التوالي: الإعداد للدورة ١ , ١١ ، ١٦ , ١١ ، وقيمة (ت = ٥٠ , ١ غير دالة)، وتنفيذ الدورة ٦ ، ٠٦ , ٦ ، وقيمة (ت ٨١ , ١ غير دالة)، وتقويم الدورة (٢١ , ٩ ، ٩٥ , ٧) وقيمة (ت ٨٧ , ١ غير دالة) بينما كان متوسط مجموع الآراء عن الأبعاد الثلاثة ٣١ , ٢٦ ، ١٩ , ٢٥ وقيمة (ت ١٢ , ١ غير دالة). وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول إن تصورات المشاركين في الدورة من المديرين والمديرات تكاد تكون متشابهة. فمجتمع الدراسة من الفئتين يدركون أهمية الدورة وأن الإعداد لها قد حقق الأهداف المرسومة وأن التحاقهم بها كان نابعا من الرغبة الأكيدة في تطلعهم لإدارة مدارسهم وفق الأطر الإدارية والتربوية الحديثة والمستجدات التي يرون في تطبيها لممارساتهم الإدارية خير معين في تحقيق المدرسة الحديثة لأهدافها. ولعل التشابه في الرؤية تجاه أبعاد الدورة من قبل المشاركين فيها ربما يكون في التشابه في الخلفية الثقافية والعلمية التي يمتلكونها وللخصائص الشخصية المتقاربة بينهم من حيث المؤهل الدراسي، والخبرة، والعمر، وحجم المدرسة وموقعها. وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع النتائج الواردة في جدول رقم ٤.

جدول رقم ٥. نتائج اختبار (ت) لإيجاد الفروق في تصورات المديرين والمديرات تجاه أبعاد الدراسة عند مستوى ٠٥ , ٠.

	مديرون			مديرات			الدلالة الإحصائية
			الانحراف المعياري			الانحراف المعياري	
الأبعاد	ن	المتوسط		ن	المتوسط		قيمة ت ، ٠٦ , ٠
الإعداد	٢٩	١١,١	٠,٧٧	٤٨	١١,١٦	٠,٦٣	١,٥٠ غير دالة
التنفيذ	٢٩	٦	٠,٧٥	٤٨	٦,٠٦	٠,٥٦	١,٨١ غير دالة
التقويم	٢٩	٩,٢١	٠,٩٤	٤٨	٧,٩٥	١,٢٩	١,٨٧ غير دالة
مجموع الأبعاد	٢٩	٢٦,٣١	١,٤٩	٤٨	٢٥,١٩	١,٥٨	١,١٢ غير دالة

ثالثا: عرض وتفسير النتائج طبقا للسؤال الثالث

ونص السؤال الثالث هو «هل يوجد ارتباط بين المتغيرات الديمغرافية لمجتمع الدراسة (المؤهل الدراسي، والخبرة، والعمر، وحجم المدرسة، وموقعها) وأبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟»

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل الارتباط للتعرف على درجة الارتباط بين كل متغير وأبعاد الدراسة. ويشير جدول رقم ٦ إلى درجات الارتباط بين كل متغير وأبعاد الدورة. وتوضح نتائج التحليل وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيا بين محور الإعداد للدورة ومتغيرات: حجم المدرسة، ر = ٠,٦٤، وموقع المدرسة، ر = ٠,٢٥، والخبرة، ر = ٠,٢١.

كما توضح النتائج الإحصائية وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيا بين محور تنفيذ الدورة ومتغيرات: الخبرة، = ٠,٨٤، وموقع المدرسة، ر = ٠,٧٦، والمستوى الدراسي، ر = ٠,٧١، والعمر، ر = ٠,٣٩، وحجم المدرسة، ر = ٠,٢١، إضافة إلى ذلك تشير نتائج التحليل إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيا بين محور التقويم ومتغيرات: حجم المدرسة، ر = ٠,٣٣، والخبرة، ر = ٠,٢٥، وموقع المدرسة، ر = ٠,٢٤، والعمر، ر = ٠,٢٤، والمستوى الدراسي، ر = ٠,٢٢. وعند حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات الديمغرافية ومجموع أبعاد الدراسة يتضح وجود ارتباط دال إحصائيا بين المتغيرات ومجموع الأبعاد الثلاثة عند (ت) تتراوح بين ر = ٠,٧٨ و ر = ٠,٢١.

جدول رقم ٦. معاملات الارتباط بين المتغيرات الديمغرافية للدراسة وأبعاد الدراسة (ت = ٧٧).

الأبعاد	المستوى الدراسي	الخبرة	العمر	حجم المدرسة	موقع المدرسة
الإعداد	٠,١٩	٠,٢١*	٠,١٦	٠,٦٤**	٠,٢٥*
التنفيذ	٠,٧١**	٠,٨٤**	٠,٣٩**	٠,٢١*	٠,٧٦**
التقويم	٠,٢٢*	٠,٢٥*	٠,٢٤*	٠,٣٣**	٠,٢٤*
مجموع الأبعاد	٠,٢١*	٠,٣٣**	٠,٢٢**	٠,٧٨**	٠,٢٨**

* ٠,٠٥ ** ٠,٠١

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأن الخصائص الشخصية لمجتمع الدراسة متمثلة في المستوى الدراسي، والخبرة، والعمر، وحجم المدرسة، وموقع المدرسة ترتبط إيجابيا وبدرجات متفاوتة في إدراك المشاركين لأبعاد الدورة. ربما يعزى ذلك إلى كونهم يدركون أهمية الدروة وتناولها موضوعات وجوانب إدارية وتربوية وطلابية ذات علاقة مباشرة

بممارساتهم اليومية في المدرسة فضلا عن حماسهم إلى اكتساب مهارات وخبرات جديدة تساير التطورات المتلاحقة في مجال الإدارة المدرسية. وهذه النتيجة تتفق مع النتائج الواردة في جدول رقم ٤ إلى حد كبير في كون أبعاد الدورة قد حققت درجة من النجاح تعتبر جيدة.

هذا وقد طلب من المشاركين في الدورة الإجابة عن السؤال التالي: «هل لديك مقترحات وآراء لتطوير مثل هذه الدورة مستقبلا؟ اذكرها.» وبمراجعة آراء ومقترحات المشاركين نستخلص مايلي:

١- رغبة المشاركين في أن يكون زمن الدورة أكثر من أسبوعين.

٢- الإعلان عن الدورة قبل انعقادها بوقت كاف مع تحديد أهدافها وموضوعاتها مسبقا.

٣- أن تتناول الدورة موضوعات تركز على الجانب التطبيقي بشكل أكبر.

٤- أن تتناول الموضوعات جوانب وقضايا واقعية نابعة من العمل المدرسي.

٥- إتاحة الفرصة للنقاش والحوار بدلا من الاهتمام بالإلقاء.

٦- أن يكون هناك تقويم شامل في نهاية كل محاضرة.

٧- إعطاء المتدرب الفرصة لعرض ما يصادفه من مشكلات يومية والتعاون لوضع الحلول المناسبة لها.

٨- بلورة توصيات ومقترحات شاملة ترفع إلى وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات.

ملخص النتائج

يمكن إيجاز أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فيما يلي:

١- يرى المشاركون في الدورة أن محاورها من حيث الإعداد والتنفيذ والتقويم كانت إيجابية بشكل عام.

٢- كشفت النتائج الحاجة الملحة إلى إقامة مثل هذه الدورات لارتباطها الوثيق بالممارسات اليومية للمديرين والمديرات في مدارسهم.

٣- يرى المشاركون في الدورة أن الزمن المخصص لها لم يكن كافيا بحيث يتيح

للمحاضرين عرض موضوعاتها بشكل أكثر شمولية.

٤- أوضحت النتائج الاختلاف الواضح بين خبرات المتدربين السابقة، وما قدمته لهم الدورة من معلومات ومهارات جديدة تستحق التطبيق في مدارسهم.

٥- أكدت النتائج قدرة الهيئة التدريسية في فهم حاجات المتدربين مما أدى إلى خلق جو تعليمي مفعم بالحوار وتبادل الرأي حول القضايا المختلفة ذات الصلة بمحتويات الموضوعات المقدمة لهم.

٦- بينت النتائج تشابها كبيرا في رؤية المديرين والمديرات تجاه أبعاد الدورة.

٧- أكدت النتائج أن متغيرات الدراسة (الخصائص الشخصية للمتدربين) مرتبطة إيجابيا بالمحاور الرئيسية للدورة.

٨- أكدت النتائج أن متغير حجم المدرسة من أكبر العوامل ارتباطا في رؤية مجتمع الدراسة لأبعاد الدورة الثلاثة مما يشير إلى أن المدرسة التي تضم طلابا يصل عددهم إلى أكثر من ٤٠٠ طالب يحتاج مديرها إلى كثير من المفاهيم للتعامل مع الطلاب والهيئة التدريسية والأعمال الإدارية وأولياء الأمور مختلفي الثقافة والمهن فضلا عن الأنشطة غير الصفية التي يقتضيها العمل المدرسي.

توصيات الدراسة

أثارت الدراسة الحالية ثلاثة تساؤلات وتم الإجابة عنها من خلال استخدام أساليب إحصائية مناسبة في ضوء إجابة مجتمع الدراسة عن فقرات المحاور الرئيسية للاستبانة. ويتضح من التحليل الإحصائي أن هناك جوانب إيجابية وأخرى سلبية فيما يتصل برؤية المشاركين في دورة مديري المدارس المعقودة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل. فالجوانب الإيجابية تكمن في كون الدورة قد تناولت موضوعات حيوية ذات صلة بالعمل الإداري التربوي في مدارسنا. ولذلك ينبغي دعم هذا الجانب من قبل الجهات المعنية بإقامة هذه الدورات وتوخي الدقة والحرص في التعرف على مجمع المهارات والخبرات الفعلية للمشاركين في الدورات مستقبلاً. وباستخدام الوسائل الممكنة لجمع البيانات الضرورية والتي في ضوئها يمكن تحديد محاور وموضوعات الدورات اللاحقة. إضافة لذلك فقد كسفت النتائج أن القائمين على هذه الدورة يمتلكون كفايات جيدة فيما يتصل بالمادة العلمية

والعلاقات الحسنة مما جعل المناخ التعليمي يتسم بالإيجابية وحسن الحوار. وعليه ينبغي دعم هذا الجانب الهام من خلال التأكيد على أن تطوير الإدارة المدرسية يقوم على أساس تضافر الجهود بين الأفراد العاملين في المدارس من المديرين وبين أولئك الأفراد الذين يملكون المعرفة والمهارة الحديثة والمتطورة في مؤسسات التعليم العالي من أعضاء الهيئة التدريسية.

ومن جهة أخرى فقد أوضحت نتائج الدراسة أن مدة الدورة كانت غير كافية كما صورتها إجابات المشاركين. وفي هذا الصدد ينبغي الحرص في اختيار الموضوعات المناسبة التي تدعو الحاجة لها وإشباعها شرحا ومناقشة مع مراعاة الوقت الذي تتطلبه تغطيتها ومن ثم تحديد الفترة الزمنية المناسبة، ومراعاة ذلك عند التخطيط للدورة. كما أشارت النتائج إلى أن المشاركين في الدورة لم يسهموا في الدورة بالشيء الكثير فيما يتصل بتجاربهم الذاتية وربما يعزى ذلك إلى كون الدورة يغلب عليها الطابع النظري.

وفي هذا الصدد يمكن أن تثير الدورات المستقبلية حماس المشاركين للإسهام بتجاربهم من خلال الإعداد الجيد والمسبق وتحديد فترات معينة تخصص للجوانب التطبيقية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال زيارات ميدانية للمدارس أو مشاهدة أفلام علمية يطلب بعدها من المشاركين إبداء الرأي حولها. وهذه الوسيلة قد تحقق هدفين، الأول إثارة حماس المشاركين لإلقاء الضوء على جوانب متعددة من واقع عملهم المدرسي، والثاني تركيز جزء من فعاليات الدورة على الجوانب التطبيقية بدلا من التركيز على الجوانب النظرية.

وكشفت الدراسة عن اختلافات في آراء المشاركين فيما يتصل ببعض العوامل الشخصية وأثرها في تصوراتهم عن أبعاد الدورة. ولذلك يجب التنبه إلى أثر تلك العوامل عند التخطيط للدورات ومراعاتها بعناية فائقة وخاصة تلك الخصائص المرتبطة بالمديرات.

وأخيرا يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات من خلال استقصاء جوانب أخرى لم تتطرق لها هذه الدراسة.

والله من وراء القصد.

المراجـــع

[١] الهندي، وحيد أحمد. «واقع التدريب في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية.» *الإدارة العامة*، ٧٩ (١٩٩٥م)، ٥٢٥-٥٤٥.

[٢] المحبوب، عبدالرحمن إبراهيم. «أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية.» *المجلة العربية للتربية*، تونس، ٦ (١٤١٧هـ)، ٩٩-١٢٩.

[٣] Glueck, William. F. *Personnel: A Diagnostic Approach.* Dallas: B. P. Inc., 1978.

[٤] ضرار، قاسم. «تنمية الرغبة في التعليم الذاتي والتطوير الإداري.» *الإدارة العامة*، ٣٣ (١٩٨٢م)، ١٢٥-١٤٦.

[٥] المفتي، كمال جعفر. «فعالية البرامج التدريبية بين القياس والتقويم.» *الإدارة العامة*، ٣٣ (١٩٨٢م)، ١٠٧-١٢٤.

[٦] رزق، خالد حسن. «تقييم التدريب.» الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ١٩٨٠م.

[٧] Middlemist, R. et al. *Personnel Management: Jobs, People, and Logic.* Englewood Cliffs., N. J.: Prentice-Hall, 1983.

[٨] داود، غسان قاسم. «تقييم البرامج التدريبية على مستوى المنشآت الصناعية.» *مجلة التعاون الصناعي في الخليج العربي*، الدوحة، قطر، ٨ (١٩٨٤م)، ٩-١٧.

[٩] Shafritz, J. et al. *Personnel Management in Government.* 2d ed. New York: Marcel Dekker, 1981.

[١٠] French, Wendell. *The Personnel Management Process.* Boston: Houghton, Mifflin, 1982.

[١١] *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*، ١٣٩٤هـ.

[١٢] موسى، عبدالحكيم. «تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام.» *مجلة جامعة أم القرى*، ٩ (١٤١٦هـ)، ١٣٥-١٧٩.

[١٣] الغامدي، سعيد أحمد. «تقويم منهج تدريب الدارسين في دورة مديري المدارس فوق الابتدائية في مركز الدورات التدريبية بجامعة أم القرى.» مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٤٠٢هـ.

[١٤] الأحمد، عبدالرحمن أحمد. «دراسة آراء مدرسي ومدرسات الاجتماعيات بالبرنامج التدريبي في الصعوبات التي تواجههم عند استخدام كتب الاجتماعيات المطورة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت.» *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز*، العلوم التربوية (١) (١٩٨٨م)، ٣٩-٩١.

[١٥] ربابعة، محمد. «تقييم معلمي ومعلمات المحافظات الجنوبية من الأردن لبرامج تدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة.» *مجلة أبحاث اليرموك*، الأردن، ٩، ع ٤ (١٩٩٣م)، ٣٩٥-٤٣٥.

[١٦] صالح، محمود عبدالله. «مفهوم مديري البرامج التدريبية لفعالية التدريس.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م ٢، *العلوم التربوية* (١)، (١٩٩٠م)، ١-١٦.

[١٧] الشيخ، عبدالله محمد. «دراسة تقويمية للدورة التدريبية لمنهج الرياضيات المطور والموحد للفصل الثالث الابتدائي بدولة الكويت.» *المجلة التربوية*، الكويت، ٦، ع٢٢ (١٩٩٠م)، ٢٢٧-٢٦٣.

[١٨] البداح، إبراهيم، وعجلان الشهري. «أهم العوامل المؤثرة في اختيار الدارس لبرامج الإدارة المكتبية الإعدادية بمعهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية.» *الإدارة العامة*، ٤، ع ٣٤ (١٩٩٥م)، ٥٨٧-٦٢٢.

[١٩] الفضيلي، فضل صباح. «مراحل العملية التدريبية كمدخل لتقييم فعالية برامج التدريب والتنمية الإدارية.» *الإدارة العامة*، ٤، ع ٣٤، (١٩٩٥م)، ٦٣٧-٦٧٢.

[٢٠] ملحم، محمد سامي، ومياز الصباغ. «برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٣، *العلوم التربوية* (٢) (١٩٩١م)، ٦٠٩-٦٦٨.

[٢١] عقيلان، محمد مرسي. «التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية* (١) (١٩٩٠م)، ٢٩٣-٣١٦.

[٢٢] معاجيني، أسامة. «أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقي لدى طلابهن.» *رسالة الخليج العربي*، ٥٨، (١٩٩٦م)، ٥٧-٩٤.

[٢٣] الدباسي، صالح مبارك. «التدريب ونظريات الاتصال.» *رسالة الخليج العربي*، ٣٩ (١٩٩١م)، ٢٧-٥١.

[٢٤] العسكر، هلال محمد. «تقييم برامج الأعمال المكتبية التدريبية - برامج التعليم التجاري.» دراسة مقارنة، خلاصة رسالة دكتوراه، جامعة ميسوري، كولومبيا، الولايات المتحدة، *الإدارة العامة*، ٧٢ (١٩٨٧م)، ٧٣-٩٢.

The Views of School Principals toward the Training Program

Abdulrahman I. Al-Mahboob

Associate Professor, School of Education, King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to understand the opinions of the school principals, males and females, toward the training program at the College of Education, King Faisal University. The population of the study included all of the 77 participant principals enrolled in the program. The researcher designed a questionnaire for the purpose of collecting the data by using proper statistical procedures. The dimensions studied were: preparation, implementation and evaluation of the training program. The findings indicated that the principals' opinions toward those dimensions were positive although the perception of the male principals was more positive. Also, statistical analysis revealed significant correlations between the demographic variables and the study dimensions. The researcher suggested that the time of the training program should be expanded and that more emphasis should be put on the practical aspects.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤١-٧٢ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

اتجاهات طلبة وطالبات التربية الفنية والتاريخ نحو المتاحف والعاملين بها

محمد عبد المجيد فضل

أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدف هذا البحث هو التعرف على اتجاهات طلبة وطالبات الجامعة نحو المتاحف، ونحو العاملين بها، وقد اختار الباحث طلاب التربية الفنية والتاريخ كعينة لهذه الدراسة لوجود صلة وثيقة بين مجال دراساتهم والمتاحف. وقد تكون مجتمع الدراسة من مائتي (٢٠٠) طالب وطالبة: ٥٠ طالبة تاريخ و٥٠ طالب تاريخ؛ و٥٠ طالبة تربية فنية و٥٠ طالب تربية فنية، من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض. وقد استخدم الباحث اختبار Mann Whitney المعروف باسم اختبار U - test إضافة إلى النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية، وذلك بغرض حساب الفروق ولمقارنة عينتي البحث، ومجالي تخصصهما. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١ - هناك اتفاق بين أفراد العينة بأن للمتاحف دور رئيس تؤديه للمجتمع.

٢ - هناك اتفاق بين أفراد العينة بأن العاملين في المتاحف يؤدون عملا مفيدا للمجتمع.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات التربية الفنية، وطلاب وطالبات التاريخ من حيث تحديد اتجاهاتهم نحو المتاحف والعاملين بها.

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات المفحوصة توضح أن من درس مقررا عن المتاحف يكون لديه اتجاه إيجابي نحوها.

واختتم البحث بعدة توصيات أهمها ضرورة الاهتمام بالمتاحف، وحث المسؤولين بمؤسساتنا التربوية لطلابهم على التعرف على محتويات المتاحف والاستفادة منها فنيا وتربويا وتثقيفيا.

مقدمــــة

لم تعد المتاحف مؤسسات تعنى بجمع الآثار والمحافظة عليها «من الموجة الحضارية التالية third wave civilization التي تجرف معها قيما خالدة» كما يقول تويسلاف سولا [١، ص ١٠٢] بل أصبحت لها أنشطة تعليمية وتثقيفية وترفيهية تخاطب جميع أفراد المجتمع وقطاعاته. ومما لا شك فيه أن التلاميذ والطلاب هم أكثر شرائح المجتمع حاجة لما تقدمه المتاحف، وذلك لأنها تعرفهم بتاريخهم وتراثهم وحضارتهم التي ينبغي أن تكون أساسا ومحورا لكل تعليمهم. ورغم هذه الأهمية فقد ظلت المتاحف في كثير من بيئاتنا العربية والإسلامية بمعزل عن المؤسسات التربوية ولا يؤمها إلا نفر قليل. وفي المقابل فإن أعدادا كبيرة من الناس في البيئات الأخرى يسهمون في البرامج التي تعدها المتاحف للترفيه والتثقيف فيزورونها للاستفادة الشخصية؛ أما المدارس والكليات فإنها تستفيد من خدمات المتاحف وتستغلها. فالمتاحف تسهم في تقديم كل أدبيات الفن والمعلومات المتصلة به بتقديم بحوثها وإصداراتها أو مطبوعاتها. وقد كانت التربية ولا تزال هي المبرر الرئيس الذي استخدمه مؤسسو المتاحف في بحثهم عن تأييد المؤسسات الخاصة والعامة» [٢، ص ١٠].

وأصبحت التربية بمعناها العام والخاص هدفا رئيسا من أهداف المتاحف المعاصرة. فقد ارتبطت المتاحف الحديثة والمعاصرة بالمدارس وبمقرراتها الدراسية، وأصبحت تخاطب الأجيال في رياض الأطفال، والتلاميذ الصغار في المرحلة الابتدائية، والتلاميذ الأكبر سنا في المراحل المتوسطة والثانوية، ثم طلاب الجامعات. ولم يقتصر تناغم المواد التي تقدمها المتاحف مع المواد المدرسية على مقررات بعينها بل شمل كل المناهج المدرسية وكل المقررات الدراسية. وطبيعيا أن يكون لبعض المواد الدراسية نصيب أوفر وعلاقات أقوى مع المتاحف: من هذه المواد مادة التربية الفنية، ومادة التاريخ وقبلهما مادة الآثار. وبما أن هذه الأخيرة مرتبطة ارتباطا مباشرا بالمتاحف، والطالب الجامعي المختص في الآثار مرغم على دراسة المتاحف، ولا خيار له في ذلك، فلم تشمل هذه الدراسة طلاب الآثار بل اقتصرت على طلاب وطالبات التربية الفنية والتاريخ لوجود علاقة حميمة بين تخصصهما. وفي الوقت نفسه لديهم الخيار في دراسة مواد المتاحف.[١]

١ يقدم قسم التربية الفنية - بكلية التربية، جامعة الملك سعود مقررا اسمه «معارض التربية الفنية» منذ عام ١٩٨٥م، ويقدم للطلبة والطالبات، ويتكون من ساعتين. وقد وضع مفرداته ودرسه للطلبة والطالبات كاتب هذا البحث طوال هذه المدة منذ ذلك التاريخ وحتى اليوم. وقد استدعى موضوع =

وقد ازداد اهتمام العاملين في مجال التربية الفنية بالمتاحف، وأصبحت تخصصا من تخصصات دارسي التربية الفنية. واهتمت الجمعيات والروابط التربوية والفنية العالمية والإقليمية بالمتاحف وأفردت لها إصدارات خاصة، وأفسحت لها المجال في مؤتمراتها ولقاءاتها الدورية. ومن هذه الجمعيات الجمعية العالمية للتربية عن طريق الفن International Society for Education through Art (الانسيا INSEA) التي تعمل بالتعاون مع اليونسكو (UNESCO)، والرابطة الوطنية للتربية الفنية (NAEA) National Art Education Association، والجمعية الأمريكية للتربية عن طريق الفن United States Society for Education through Art (USSEA)، وغيرها من الجمعيات والروابط الإقليمية في كثير من بلدان العالم.

ونتج عن أنشطة هذه الجمعيات المتمثلة في لقاءاتها واجتماعاتها وإصداراتها كم هائل من المعلومات الخاصة بالمتاحف والتربية المتحفية، كما تحددت طرق التربية المتحفية، وأعدت البرامج المناسبة للمدارس بمستوياتها المختلفة، وأعدت كذلك برامج لإعداد المعلمين الراغبين في التربية المتحفية، ويسرت وسائل البحث في هذا المجال، وطرائق تبادل المعلومات بين كل من لهم صلة أو اهتمام بهذا المجال.

ورغم كل هذه الأنشطة العالمية فإن الاهتمام بالتربية المتحفية في بيئاتنا العربية والإسلامية مازال في بداياته الأولى بل أن عددا كبيرا من خريجينا يتخرجون من الجامعات، وقد ينالون درجات فوق الجامعية دون أن يكون الواحد منهم قد زار متحفا واحدا طوال حياته رغم توافرها واهتمام الدول بها. وواضح أن المتاحف لا يمكن أن تؤدى دورها التربوي والتعليمي والتثقيفي بل والترفيهي كاملا دون أن تصبح جزءا من مناهجنا التربوية.

مشكلة الدراسة

تؤدي المتاحف دورا رئيسا في تعليم وتثقيف الناس عامة والنشء خاصة، ورغم هذا فإنها ظلت بعيدة عن المؤسسات التربوية، ومعزولة عن المجتمع في كثير من البيئات.

= المعارض المؤقتة والدائمة الحديث عن المتاحف وعن التربية المتحفية فأصبحت جزءا من دراسة طلاب القسم في الوقت الحالى بعد تطوير المقرر.

وقد أدى ذلك إلى تكوين اتجاهات سلبية تجاه المتاحف وتجاه العاملين بها عند كثير من أفراد المجتمع - ومن بينهم الطلاب في المستويات المختلفة.

وتحاول هذه الدراسة معرفة هذه الاتجاهات، وتحديد السبل الكفيلة بجعل هذه الاتجاهات إيجابية لا سلبية.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١ - التعرف على اتجاهات الطالبات والطلبة تجاه المتاحف عامة، وتجاه العاملين بالمتاحف.

٢ - التعرف على ما تقدمه المتاحف من أنشطة تربوية وتثقيفية وترفيهية للمجتمع عامة، وللطلاب خاصة.

٣ - تحديد ما يمكن عمله حتى تؤدى المتاحف دورها المنوط بها، في المجال التربوي خاصة.

أهمية الدراسة

١ - يعرض البحث أهمية المتاحف، ودورها التربوي الذي تؤديه حاليا والذي ينبغي أن تؤديه في مؤسساتنا التربوية حتى نعمق فهم النشء بإرثهم الحضاري والثقافي.

٢ - توضح الدراسة ضرورة أن تصبح المتاحف جزءا من مناهجنا التربوية، وقد يتبين المسؤولون عن المناهج الدراسية هذا الموضوع ويسعون لاستحداث مادة التربية المتحفية لتحقيق الفوائد المرجوة من المتاحف.

٣ - قد تفيد هذه الدراسة كل معلمي التربية الفنية بالاستفادة من المتاحف، وجعل تلاميذهم وطلابهم على معرفة بأدوار المتاحف التي هي مراكز تعليم وتثقيف واستلهام لأفكار فنية جديدة مبنية على أسس راسخة.

٤ - قد يسهم البحث في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المتاحف، ونحو العاملين بها، من جانب الطلاب والطالبات في الجامعات خاصة، وفي سائر مراحل التعليم.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع آراء مائتي (٢٠٠) طالب وطالبة من قسمي التربية الفنية والتاريخ بجامعة الملك سعود بالرياض خلال العام الدراسي ١٤١٧/ ١٤١٨هـ.

مصطلحات الدراسة

١ - المتحف Museum والتربية المتحفية

إن التعريف المعجمي للمتحف هو «موضع التحف الفنية أو الآثرية. (والجمع) متاحف... والتحفة (جمعها كلمة التحف الواردة في النص السابق)[٢] (هي) الطرفة، ويقال لما له قيمة فنية أو أثرية: تحفة» [٣، ص ١٨٢]. ويقابل كلمة متحف باللغة الإنجليزية كلمة museum وتعني «مؤسسة مخصصة للتدبير والعناية والدراسة والعرض للأشياء ذات القيم الخالدة... وأيضا... المكان الذي تعرض فيه الأشياء» [٤، ص ٧٥٢]. وقد نشأ من كلمة متحف الإنجليزية museum كلمة museology وهو علم المتاحف فكلمة ology تعني علم the science of. ويدرس علم المتاحف هذا تاريخ المتاحف وفلسفتها، وطرق إنشائها، وتطورها، وسياساتها وأهدافها، ودورها التربوي والسياسي والاجتماعي، كما يشمل علم المتاحف في معناه الأشمل الزوار والعلماء ومحبي الفن والأطفال، ومسؤولية المتاحف ومستقبلها [٥، ص ١].

ولتزايد اهتمام المتاحف بالجانب التربوي ظهرت التربية المتحفية. ولم يعد هدف المتاحف قاصرا على عرض أشياء لمجرد مشاهدتها أو لمجرد تزجية الوقت... بل أصبح من أهدافها التعليم والتوجيه والترفيه عن الناس، إضافة إلى توضيح كل جوانب الإنجازات الصناعية السابقة، للطلاب والفنيين أو الحرفيين وذلك بغرض تقليدهم وتطويرها [٢، ص ص ٦ - ٧].

فالتربية المتحفية تعني عمليات التعليم والتعلم التي تتم في المتاحف وباستخدام عناصر العرض المتوافرة فيها.

---

٢ ما بين القوسين من إضافة الباحث.

٢ - المعرض Exhibition

تتناول القواميس العربية كلمة المعرض من أصلها الثلاثي عَرَض . . . عرضا وعُرُوضا : ظهر وأشرف، يقال عَرَض له أمر، وعرض له عارضٌ . . . وعَرَضَ الكتاب : قرأه عن ظهر قلب. وعرض المتاع للبيع أظهره لذوي الرغبة ليشتروه . . . والعَرْضُ المتاع وكل شيء سوى الدراهم والدنانير . . . والمعَرْض مكان عام تعرض فيه نماذج من المنتجات الفنية أو الزراعية أو الصناعية [٣، ص ص ٥٩٣ - ٥٩٥].

وكما هو معروف، فإن إضافة حرف الميم على كثير من الأفعال الثلاثية تؤدي إلى المكان الذي يحدث فيه ذلك الفعل ؛ فإضافة حرف الميم إلى الفعل الثلاثي « لعب» تنتج «ملعب» الذي هو مكان اللعب، كما أن إضافته إلى «شرب» تنتج «مَشْرب» الذي هو مكان الشرب، وإلى «ورد» تنتج «مورد» مكان الورد. وهكذا مع سبح، وذبح، وسلخ، وعَرَض التي نحن بصددها.

وعلى هذا يكون لكلمة المعرض معنيان : المعنى الأول المواد المعروضة، والمعنى الثاني مكان العرض، والذى يطلق عليه غرفة العرض أو قاعة العرض أو صالة العرض.

ومما يتصل بهذا الأصل العارض و العارضة : فالعارض ما اعترض في الأفق فَسَدَّهُ من جراد أو نحل . . . والسحاب المطل، وفي التنزيل العزيز : ﴿قالوا هذا عارض ممطرنا﴾ (سورة الأحقاف، الآية ٢٤). والعارض صفحة الخد . . . وصفحة العنق، والآفة تعرض في الشيء، والحائل والمانع [٣، ص ٥٩٤].

ولا يوجد في القواميس العربية ما يشير إلى أن صاحب المعرض أو فاعله يمكن أن يُسمى عارضا، رغم جوازه من ناحية الوزن. وقد أجاز مجمع اللغة العربية بالقاهرة اللفظ السابق بصيغة التأنيث، فبعد أن أورد المرجع السابق العارضة هي صفحة الخد، والثنية من الأسنان ذكر أن الإجازة العارضة هي التي يُمنحها الموظف لعارض طرأ له، يقول (وعارضة الأزياء) فتاة حسناء ترتدي نماذج الأزياء الجديدة لتعرضها على أعين المشترين في حفل، [٣، ص ٥٩٤]. وسوف لا يستخدم الباحث لفظ العارض ولا العارضة في هذا البحث تحاشيا للبس أو الركاكة، وسوف يستخدم المعرض فقط بمعانيه المذكورة هنا.

٣ - معارض اللمس Touch exhibitions

أصبحت المتاحف تخاطب كل قطاعات المجتمع. وشملت مخاطبتها الفئات المحرومة ثقافيا، والمعاقين بكل أنواعهم، سواء أكانت إعاقاتهم جسدية أم كانت عقلية ومعروف أنه. . . «قبل السنة العالمية التي حددتها الأمم المتحدة للمعاقين وهي عام ١٩٨١م (United Nations International Year of the Disabled, 1981) كان هناك قطاع كبير من الجمهور محروما من حضور المعارض» [٦، ص ٢٤١].

فمما ابتدعته المتاحف مواصلتها للمعاقين بإيجاد صناديق عرض زجاجية لها فتحات تسمح بدخول الأيدي، وهي مخصصة للمعاقين بصريا حيث يدخل الواحد منهم يده لداخل الصندوق ويتحسس الشيء المعروض ويتعرف عليه. وقد أعدت المتاحف لمعارض اللمس عدتها، فحددت أنواع المعروضات التي يمكن التعرف عليها عن طريق اللمس. ويمكن أن يدرك الأكفاء ملامسها وأحجامها والغرض من إنتاجها. ومما أعدته المتاحف لمعارض اللمس التسجيلات الصوتية التي تشمل المعلومات الإضافية عن المعروضات والتي قد تصل إلى الكفيف بلغة برايل.[٣] كما أن هناك موظفون للمساعدات الخاصة ومغاسل ومناشف للأيدي وغير ذلك. وأصبحت معارض اللمس الآن معروفة في أغلب المتاحف وصالات العرض، وصارت كلها تخصص معارض لمس للمعاقين.

الدراسات السابقة

درس الباحث عددا كبيرا من الأبحاث التي تناولت دور المتاحف عامة، كما درس عددا من تلك التي تناولت الدور التربوي للمتاحف، سواء أكانت متاحف شمولية أم كانت متاحف فن. وقد لاحظ الباحث توافر المادة في هذه المجالات باللغة الإنجليزية، وندرتها بالعربية. ولعل ذلك يؤكد أن الدور التربوي للمتحف ما زال مجهولا لدى الكثيرين، وأن اتجاهاتنا نحو المتاحف والعاملين بها في حاجة ماسة للاهتمام والدراسة والمعالجة المتأنية الفاحصة.

---

٣ لويس بريل Louis Braille عاش في الفترة من ١٨٠٩ و ١٨٥٢م وهو فرنسي الجنسية، ورغم أنه كان كفيفا فقد كان معلما، بل وابتدع طريقة خاصة في الكتابة للعميان.

ومن الدراسات التي كتبت باللغة العربية دراسة عياد موسى العوامي مقدمة في علم *المتاحف*، ولعلها تؤكد أيضا حداثة موضوع المتاحف في بيئاتنا . فعلى الرغم من أن دراسته التي نشرها في كتاب قد كانت قبل ثلاث عشرة سنة فقط ، فقد أكد أنها الأولى من نوعها ، وما أظنه إلا صادقا حيث قال : إنه لمما يسعدني أن أتقدم لقراء لغة الضاد بهذا الكتاب عن علم المتاحف ، والذي يُعتبر أول محاولة فيما أعرف عن هذا الموضوع باللغة العربية» [٧، ص ٨] .

تتبع العوامي المتاحف منذ نشأتها ، وذكر دوافع جمع المعروضات من اقتصادية ودينية ونفعية . ثم تناول موضوع العينات المتحفية ، والقيود التي تحددها وتشمل هذه القيود :

١ - المنطقة الجغرافية التي يتخصص فيها المتحف .
٢ - الموضوع كالتاريخ أو الفنون ، أو العلوم أو غيرها .
٣ - الفترة الزمنية التي يهتم بها المتحف هل هي قديمة جدا أم حديثة أم معاصرة .
٤ - ملاءمة العينات المجموعة لسياسة المتحف .

ويعرض بعد ذلك طرق جمع العينات والتي تشمل الرحلات الميدانية ، والشراء والتبرع أو الإهداء ، والتبادل والاستعارة . ثم يناقش طرق تسجيل العينات ، وترقيمها ، وتدخينها وإعداد بطاقاتها التعريفية ، وطرق تحضير العينات المختلفة وتخزينها . وينتقل لمناقشة المتحف والبحوث ، ويوضح من البداية في هذا الموضوع أن المتحف الذي يريد أن يحقق الغرض من إنشائه كأداة تعليمية لا بد من أن يركز على البحوث الدائمة ، سواء أكانت بحوثا تطبيقية ، أم عامة ، أم كانت متصلة ببرامج المتحف وعلاقته بالجمهور .

ويتناول العوامي موضوع العرض المتحفي وتطوره وأنواعه ، وأهدافه وأسسه ، ثم سلامة المتحف المتمثلة في حماية عيناته ، وحماية العاملين به ، وحماية المبنى والزوار . ثم إدارة المتحف المكونة من مدير ومن تربويين يقومون بالخدمات التعليمية من محاضرات وشروح للزوار والطلاب إضافة إلى فني الترقيم والصيانة والنظافة .

ويفرد الكاتب فصلا لمباني المتحف ويوضح أخطار تحويل المباني القديمة إلى متاحف ، ثم يحدد مواصفات مبنى المتحف بحيث يؤدي دوره كاملا . ويُتبع هذا الفصل بفصل اختار له عنوان «المتحف والمجتمع ،» وأوضح فيه أن المتاحف تخاطب كل أفراد المجتمع بغض النظر عن السن والجنس ومستوى التعليم ، وأنها ليست للسياح كما هو مشهور عند كثير

من الناس. وينتقل بعد ذلك لفصل أسماه: «المتحف والمدرسة،» أوضح فيه أن الطلاب يجدون في المتاحف بيئة غير بيئة المدرسة، وتُقَدَّم لهم الحقائق بطريقة مباشرة لا كما هي عليه في الكتاب المدرسي. وعلى المتاحف أن تستعين بالمعلمين والعلماء المتقاعدين في المهام التربوية، وأن تعد نفسها لاستقبال التلاميذ بإعداد المرشدين المؤهلين الملمين بالأساليب التربوية.

ويفرد العوامي فصلا آخر لدور المتحف في المحافظة على مصادر الثروة الطبيعية، ويتبعه بفصل عن مشاكل المتحف يذكر فيه أن أهمها هو «عدم الاعتراف بدورها الحيوي وما يمكن أن تؤديه للمجتمع من خدمات. . . (ولهذا). . . نجد المسؤولين يضعونها دائما في آخر القائمة. . . عند تحديد الأولويات أو المواضيع ذات القيمة عند دراسة المشاريع واحتياجاتها من المخصصات المالية» [٧، ص ١٤٣]. ويضيف أن من المشكلات أيضا مشكلات التدريب، ومشكلات تحديد مواعيد الزيارة ومشكلات تحديد اللغة التي تستخدم في البطاقات التعريفية.

ويختم العوامي بحثه بمناقشة مستقبل المتاحف، ويحدد فيه ما ينبغي أن تصنعه المتاحف مستقبلا من أجل البشرية من تقديم خدمات تعليمية وتثقيفية بأرقى طريقة ممكنة حتى تكسب ثقة الناس وتقديرهم.

ومن الدراسات - المكتوبة باللغة العربية - أيضا دراسة مكونة من بحثين مطولين جُمعا في كتاب واحد. يقول المؤلف الرئيس الدكتور محمد عبد القادر في المقدمة: «وكان عدم توافر كتب اللغة العربية في هذا الموضوع حافزي الأول لتأليف كتابا بالعربية (هكذا في الأصل والأصل كتاب بالكسر)[٤]. . . ولتعدد موضوعات هذا الكتاب شاركت تلميذتي المجدة سمية حسن محمدً في إعداد العديد من الموضوعات المتعلقة بالمتاحف» [٨، ص ص ٣ - ٤].

وتناول الكاتبان نشأة المتاحف وأنواعها، والمجموعات التي تحتويها. ويناقش الكتاب المكون من بحثين المتاحف في العالم المعاصر، وطرق التسجيل، وما ينبغي أن تكون عليه عمارة المتحف، وطرق العرض، والاقتناء عبر العصور وأشهر المتاحف في

٤ ما بين القوسين من إضافة الباحث.

البلاد العربية وأوروبا وأمريكا. كما تعرض الكتاب لمعارض اللمس التي تقيمها المتاحف اليوم للمعاقين وذلك بنقل تعليق من جريدة يومية كانت قد نشرت هذا الحدث، وتعرض أيضا لأهمية المتحف في نشر التعليم بأسلوب الرؤية. فهذا الأسلوب ينقل للمشاهدين حقائق أكثر وفي وقت أقل، وبأسلوب بسيط وأكثر أثرا من الكلام المنطوق أو المكتوب. كما أنه يعرض مجموعة من الحقائق في وقت واحد في موضوع متشعب. ويتيح المتحف فرص التعاون في عملية الدراسة، ويوفر تجارب ووثائق لا تتوافر دائما إلا في المتاحف، ويتيح فرص التعلم التطبيقي للفنون المختلفة والحرف والصناعات إضافة إلى المعلومات المتنوعة.

أما الدراسة الثالثة فهي باللغة الإنجليزية وعنوانها: "Educating the Art Museum Educator" «تعليم معلم المتحف» أو «تعليم المعلم العامل بالمتحف»؛ وقد كتبتها آن الأمي Anne El-Omami بتكليف من الجمعية الوطنية للتربية الفنية (NAEA) ونشرت في الكتاب الذي أصدرته هذه الجمعية وهو *Museum Education : History, Theory and Practice* وهو مجموعة أبحاث متخصصة. بدأت الباحثة بتأكيد مسؤوليات متاحف الفنون ودورها في جمع وحفظ وعرض الأعمال الفنية، ثم في تفسير ونقل القيم الحضارية والمعرفة الخاصة بحضارتنا وبالحضارات الأخرى. ويعد ترتيب الأعمال وتجاورها والتركيز على صالات معينة داخل المتحف عملا جماليا وتربويا [٢، ص ١٢٢]. وتتبعت تاريخ التربية المتحفية museum education وظهور التربويين العاملين في متاحف الفنون art museum educators وتوصيات رابطة مدراء المتاحف الفنية (آمد Association of Art Museum Directors (AAMD، إضافة إلى التوصيات التي نتجت من المؤتمرات واللقاءات التي نظمتها رابطة معلمي المتاحف الفنية (آمي Association of Art Museum Educators (AAME.

ومن النتائج التي توصلت إليها أن معلمي المتاحف الفنية ينبغي أن يتحلوا بالصفات التالية:

- الإلمام بنظريات التعلُّم والكيفية التي يتعلم بها الجمهور.
- الإلمام بطرائق البحث والتقويم.
- معرفة طرق تبسيط المعلومات العلمية وجعلها محببة لدى الجمهور.
- المقدرة على استخلاص التغذية الراجعة عن البرامج.

- التمتع بمهارات بحثية عالية.
- الرغبة في تعلم المعلومات المتخصصة من أمناء المتاحف curators.
- معرفة الجمهور وطرق تعاملهم مع المعارض العامة والخاصة.
- العمل على تكامل برامج الخبرات الميدانية، والزيارات والمحاضرات في السياق التاريخي والبصري للمعرض.

وإضافة إلى ذلك، فقدتم التوصل إلى أن المعلم بالمتاحف الفنية يجب أن يكون حاصلا على درجة الماجستير أو ما يعادلها في واحد على الأقل من المجالات التالية: أ- علم الجمال، ب - النقد الفني، جـ - التربية الفنية وتاريخ الفن، هـ - العلوم الإنسانية، و - الفنون (الناحية العملية). إضافة إلى الإلمام بالمجالات التربوية التالية: أ - علم نفس النمو، ب - التطبيق المتحفي للنظرية التربوية، جـ - فلسفة التربية، د - البحث والتقويم، هـ - نظريات التعليم والتعلم.

أما بالنسبة لمهارات معلمي المتاحف الفنية فيجب أن تشمل أيضا: ١ - مهارات التواصل الكتابية والخطابية، ٢ - مهارات التفكير الإبداعي، ٣- المهارات الإدارية مع القدرة على التحليل والتقويم ووضع الخطة الزمنية (إدارة الوقت)، والتخطيط والتنظيم، والدعاية، والإشراف الجيد، والمغامرة أو الجرأة.

واختتمت الدكتورة بحثها بوضع برامج مفصلة لشهادة الماجستير في تخصص التربية المتحفية.

ومن الدراسات التي كتبت باللغة الإنجليزية أيضا دراسة ليزلي روجر **Leslie Rodger** واسمها «المتاحف في التربية: انتهاز فرص السوق» ***Museums in Education : Seizing the Market Opportunities*** ويبدأ هذا البحث بضرورة اقتناع القارئ بأن المتاحف عمل من الأعمال business وأنها معروضة في السوق وهي كغيرها مع الأعمال businesses تلاقي الضغوط من أجل تعليل بقائها. وتتصارع مع أعمال أخرى رأس مالها ثلاثون بليون جنيه استرليني (في اسكتلندا) وهذه (الأعمال) تشمل: مشاهدة المناظر العامة، وزيارة المواقع التاريخية والمنازل العظيمة، والقلاع، والحدائق، وصالات عرض الفنون، ومراكز الحرف، والمراكز الصناعية، والتراثية، والمتنزهات، وحدائق الحيوان، وأماكن حفظ وعرض أنواع الأسماك والطيور، إضافة إلى الأسواق والمهرجانات والعروض المسرحية،

والرياضية [٩، ص ص ٢٧ - ٣٧].

وتعريف التسويق عند رودجر هو أن يعرفَ زبائنك وأن تُعَرِّفهم بنفسك. أما فلسفة التسويق marketing philosophy في سياق المتاحف فهي:

١ - زيادة وعينا بالحاجات needs المتجددة لزبائننا في أسواق الفراغ leisure، والإمتاع، والتربية والتعليم.

٢ - الحرص على أن تكون متاحفنا قادرة على تقديم خبرات جديدة ومتميزة للزوار.

٣ - إقناع الناس بأن خبراتنا التي نقدمها هي من نوع خاص ومتفرد وتختلف عما يقدمه الآخرون.

ويضيف رودجر أن على كل العاملين بالمتحف أن يلتزموا بمفهوم التسويق ابتداء من مدير المتحف director وأمينه curator إلى المصمم الفني، والمشرف والبواب، وموظف الاستقبال، والهاتف، فالصوت المرح، والابتسامة المُرَحِّبة والمرشد attendant الذي يساعد الزوار ويعاونهم كلهم جزء من عملية التسويق التي تتمثل في الانطباع الذي تتركه على الزبون الزائر والمشاعر التي يأخذها معه عند انصرافه. ويختتم بحثه بتوضيح مفصل لطريقة «تسويق» التربية المتحفية marketing museum education.

وهناك دراسة أخرى كتبت باللغة الإنجليزية أيضا من تأليف رودز أندرو Rhodes Andrew [١٠، ص ص ٢٠٣ - ٢٠٤] وقد قدمت هذه الدراسة المتاحف بوصفها بيئة تعليمية، وتحتوي هذه الدراسة على نموذج لطرائق تحليل وتخطيط برامج المتحف ويتضح ذلك من اسمها الذي هو: "The Museum as a Learning Environment : A Model for Analysis and Planning of Museum Programs".

ركز بحث أندرو Andrew على توضيح دور المعلم المتحفي وحدد مسؤولياته في تنظيم البرامج التربوية، والإشراف على إدارتها وتنفيذها، وفي تقديم معروضات المتحف للزوار ووصفها وشرحها وتفسيرها بطرق تلائم قطاعات الزوار المتنوعة. وحدد ما ينبغي أن يتصف به هذا المعلم أو المربي المتحفي من صفات ولم تذكر في البحث بالتفصيل الذي ذكرت بها «آن الأمي» في الدراسة التي سبق ذكرها، بل تعرض لها هذا البحث بصورة شمولية ولخصها في نقاط ثلاث أولها: أن يكون هذا المعلم المختص بالجوانب التربوية في المتحف واعيا بالأهداف الرئيسة التي يسعى لتحقيقها المتحف، وثانيها أن يكون هذا المعلم

متمتعا بالمهارات التربوية اللازمة والتي تمكنه من أداء دوره كاملا بالمتحف؛ وثالثها أن يكون عالما بالجمهور الذي يؤم المتحف، وملما بخصائص قطاعاته المختلفة، وخاصة قطاع طلاب المدارس.

واختُتم بحث رودز أندرو بمقارنة بين المعلم الذي يُدَرّس في المدارس وبين المعلم الذي يعلم في المتحف، وأوضح أوجه الشبه بين واجباتهما؛ فعمل كل واحد منهما يقتضي أن يقوم الواحد منهما بوضع خطط تعليمية يقدم بها مادته. ولا بد أن يتحلى كل منهما بالمقدرات والكفايات التعليمية الضرورية التي تمكنه من أداء عمله التربوي المتضمن طرائق الشرح والتوضيح والتقديم السليم، إضافة إلى معرفة جوانب التفاعل مع المتعلمين، وإدراك ردود أفعالهم.

وآخر الدراسات التي يود الباحث عرضها هي دراسة الدكتور سر الختم عثمان علي التي سماها «معايير لاستخدام المتحف التربوي في تدريس التاريخ». وتهدف هذه الدراسة إلى توضيح المعايير اللازمة لاستخدام المتحف التربوي في تدريس التاريخ [١١، ص ١٢٨]. وقد عرف فيها المتحف التربوي بأنه مكان حفظ المجموعات المختلفة التي تمثل نشاط الإنسان عبر العصور وتعرض هذه المجموعات بغرض تعريف الجمهور عامة وطلاب المدارس خاصة بها. بوساطة الشرح والتعبير والوسائل التقنية من أفلام وتسجيلات وغيرها. واختار الباحث اسم «المربي الذي يعمل في المتحف» لما سميناه في بحثنا هذا «المعلم المتحفى»: رغبة في الإيجاز. وأوضح دوره في إيجاز شديد.

وقد عرض الباحث عددا من الدراسات والأبحاث بعد أن قسمها إلى خمسة مجالات شملت: (١) أهمية المتحف وأهدافه، و (٢) محتويات المتحف، و (٣) المربي الذي يعمل في المتحف، و (٤) مدرس التاريخ، و (٥) طرق استخدام المتحف في تدريس التاريخ. وعدد الأبحاث المتصلة بالمجال الأول ثلاثة وبالمجال الثاني بحثان، وبالمجال الثالث ثلاثة أيضا، وبالمجالين الرابع والخامس ثمانية أبحاث.

وانتقل الدكتور علي بعد ذلك إلى مناقشة الدراسات السابقة بصورة مجملة. فمن حيث الأهداف أوضح أن الدراسات السابقة قد أشارت إلى أن هدف المتحف التربوي هو إتاحة الفرصة للدراسين للحصول على المعرفة بطريقة استكشافية إضافة إلى إكسابهم اتجاهات محببة مثل الاعتزاز بأمجاد الوطن. ومن حيث المحتويات أوضحت الدراسات

أن المتحف التربوي يؤدي دوره من خلال المجموعات المتفرعة المصورة للنشاطات الإنسانية عبر العصور. أما دور التربوي في المتحف فقد أصبح هو تصميم البرامج التربوية للمدارس والتعاون مع المسؤولين في التعليم لجعل المتحف قادرا على خدمة التعليم، إضافة إلى دور المعلم المتحفي التقليدي وهو شرح المعروضات بالمتحف للزوار. وقد أوضحت الدراسات خصائص المعلم والخطوات التي ينبغي أن يتبعها في استخدام المتحف لخدمة التدريس. وأوضحت الدراسات أيضا أن هناك طرقا كثيرة لاستخدام المتحف في التدريس، وأهم هذه الطرق إتاحة الفرصة للتلاميذ ليتفحصوا محتويات المتحف حتى يتمكنوا من التوصل إلى معلومات واستنتاجات، وحقائق جديدة.

خلاصة الدراسات السابقة والتعليق عليها

شملت الدراسات السابقة التي تم اختيارها وعرضها بإيجاز ما يلي:

١ - تحتوى المتاحف على معروضات متنوعة أنتجها الإنسان في عصور مختلفة. وقد جُمعت هذه الأشياء لقيمها الفنية والجمالية والمادية والتاريخية.

٢ - لا يقتصر دور المتحف على الجمع والتبويب والتصنيف والحفظ فقط، بل يتعدى ذلك ليشمل تقديم هذه المعروضات لكل قطاعات المجتمع.

٣ - اقتضى تقديم المعروضات لأفراد المجتمع - ومن بينهم الطلاب - أن تكون هناك برامج معدة لتسهل هذا التقديم وتبسيطه أو تقريبه من الأفهام. ونتج من ذلك وجود ما يسمى اليوم بالتربية المتحفية. كما نتج منه المعلم المتحفى.

٤ - للمعلم الذي يعمل بالمتحف دور رئيس في جعل زوار المتحف - وخاصة مجموعات الطلاب - يستكشفون الحقائق والمعلومات من المعروضات المتحفية، ويعتزون بإنجازات أسلافهم وبأمجادهم.

٥ - بما أن دور المعلم المتحفي دور شديد الأهمية فلا بد من أن يتم اختياره وإعداده بحرص شديد. فهناك مؤهلات أساسية لا بد من حصوله عليها، كما أن هناك مهارات ضرورية لا بد من توافرها فيه.

٦ - أصبحت متاحف اليوم مؤسسات تعليمية ترفيهية تربوية، ويستدعي ذلك ضرورة تحلي كل العاملين فيها بصفات تساعد على تحقيق أهداف المتاحف، وتجعل زيارتها

أمرا مشوقا لكل قطاعات المجتمع عامة، وللطلاب خاصة.

منهجية الدراسة

١ - عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من مائتي طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من قسمي التربية الفنية والتاريخ بجامعة الملك سعود. وكان توزيعهم بالتساوي بين التخصصين، فقد وزعت الاستبانات على ٥٠ طالب و ٥٠ طالبة بقسم التربية الفنية، وعلى ٥٠ طالب و ٥٠ طالبة بقسم التاريخ.

٢ - أداة الدراسة

اختار الباحث أن تقوم الدراسة على استبانة قام بتصميمها بحيث تفي بالغرض المنشود. وقد استفاد الباحث من الحاسوب في معرفة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور دور المتاحف. وقد تعمد الباحث أن يمازج بين الفقرات ويداخل بين الاسئلة الخاصة بالاتجاه نحو المتحف مع الأسئلة الخاصة بالعاملين بالمتاحف. كما تعمد أن تكون بعض الأسئلة في صيغة النفي، وقصد من كل ذلك التنويع الحصول على أعلى درجة ممكنة من انتباه المفحوص وتركيزه.

٣ - الاساليب الإحصائية

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- استخدم التكرار والنسب المئوية وذلك بغرض تحليل إجابات المفحوصين من طلبة وطالبات عن كل سؤال في الاستبانة.
- حساب متوسطات الفقرات في كل سؤال من أسئلة الدراسة.
- معامل ثبات الفا كرنباخ.

تحليل النتائج

توضح الجداول التالية الإجابات الخاصة بموضوع الاتجاه نحو موظفي المتحف لدى

طلاب وطالبات التربية الفنية، وقد بني التحليل على ما يلى :

١ - التكرارات .

٢ - النسب المئوية .

٣ - المتوسط الحسابي للفقرات .

جدول رقم ١ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من طلاب وطالبات تخصص التربية الفنية عن عبارات محور الاتجاه نحو موظفي المتاحف.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
١	لموظفي المتاحف دور ثقافي مهم .	التكرار	٣٢	٦٠	٤	٣	١	
		النسبة	٣٢,٠	٦٠,٠	٤,٠	٣,٠	١,٠	٤,١٩
٢	العمل بالمتحف عمل يقدره المجتمع .	التكرار	١٥	٣٧	٣٢	١٣	١	
		النسبة	١٥,٣	٣٧,٨	٣٢,٧	١٣,٣	١,٠	٣,٥٣
٣	لا يحتاج تلاميذ المدارس الابتدائية لمساعدة هيئة المتحف .	التكرار	١	١٠	١١	٣١	٤٧	
		النسبة	١,٠	١٠,٠	١١,٠	٣١,٠	٤٧,٠	٤,١٣
٤	يمكن لأي خريج جامعة أن يقوم بأعمال موظف المتحف .	التكرار	٣	١٤	٢١	٤٣	١٩	
		النسبة	٣,٠	١٤,٠	٢١,٠	٤٣,٠	١٩,٠	٣,٦١
٥	العمل بالمتحف شيء صعب وينبغي تقدير كل موظفي المتحف .	التكرار	١٦	٥٥	٢١	٥	١	
		النسبة	١٦,٣	٥٦,١	٢١,٤	٥,١	١,٠	٣,٨٢
٦	يتساوى مجهود موظف المتحف مع مجهود المعلم .	التكرار	١٢	٣٧	٢٢	٧		
		النسبة	١٢,١	٣٧,٤	٢١,٢	٢٢,٢	٧,١	٣,٢٥
٧	موظفو المتاحف لا يفيدون المجتمع .	التكرار	١	٦	١١	٥٦	٢٦	
		النسبة	١,٠	٦,٠	١١,٠	٥٦,٠	٢٦,٠	٤,٠٠
٨	العاملون بالمتاحف أناس مفيدون .	التكرار	٢٦	٥٨	١٠	٤	٠	
		النسبة	٢٦,٥	٥٩,٢	١٠,٢	٤,١	٠,٠	٤,٠٨
٩	العاملون بالمتاحف عالة على البلد .	التكرار	١	٣	٤	٢٦	٦٦	
		النسبة	١,٠	٣,٠	٤,٠	٢٦,٠	٦٦,٠	٤,٥٣
١٠	لا يؤدي موظفو المتاحف خدمة للمجتمع .	التكرار	٢	٦	١١	٤٤	٣٤	
		النسبة	٢,١	٦,٢	١١,٣	٤٥,٤	٣٥,١	٤,٠٥
١١	آفاق موظفي المتاحف ضيقة جدا .	التكرار	٤	١٥	٣٠	٣٣	١٧	
		النسبة	٤,٠	١٥,٢	٣٠,٣	٣٣,٣	١٧,٢	٣,٤٤

تابع جدول رقم ١.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة: أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
١٢	لا يحتاج العمل بالمتحف إلى خلفية علمية.	التكرار	٠	١	٩	٥٤	٣٥	
		النسبة	٠,٠	١,٠	٩,١	٥٤,٥	٣٥,٤	٤,٢٤
١٣	يتميز موظفو المتاحف بقدرات تتساوى مع قدرات سائر الموظفين.	التكرار	١١	٢٨	٣٤	٢٤	٣	
		النسبة	١١,٠	٢٨,٠	٣٤,٠	٢٤,٠	٣,٠	٣,٢٠
١٤	يتحلى موظفو المتاحف بصفات تفوق صفات كل الموظفين الآخرين.	التكرار	٨	٢٦	٤٣	٢١	٢	
		النسبة	٨,٠	٢٦,٠	٤٣,٠	٢١,٠	٢,٠	٣,١٧
١٥	يمكن أن يقوم المتحف بدوره كاملا بثلاثة موظفين فقط.	التكرار	٠	١٢	٤٣	٣٢	١٣	
		النسبة	٠,٠	١٢,٠	٤٣,٠	٣٢,٠	١٣,٠	٣,٤٦
١٦	لا بد من توفير موظفين مؤهلين للعمل بالمتاحف.	التكرار	٤٠	٤٧	٤	٦	٠	
		النسبة	٤١,٢	٤٨,٥	٤,١	٦,٢	٠,٠	٤,٢٥
١٧	يمكن أن يقوم أي شخص بالعمل بالمتحف دون سابق تدريب.	التكرار	١	٧	٨	٤٩	٣٥	
		النسبة	١,٠	٧,٠	٨,٠	٤٩,٠	٣٥,٠	٤,١٠
١٨	يمكن تدريب أي شخص ليكون مرشدا بالمتحف خلال شهر واحد.	التكرار	١	٢٢	٣٣	٣٥	٩	
		النسبة	١,٠	٢٢,٠	٣٣,٠	٣٥,٠	٩,٠	٣,٢٩
١٩	يحتاج تدريب المرشد بالمتحف لعدة أعوام.	التكرار	١٠	٢٨	٣٣	٢٢	٦	
		النسبة	١٠,١	٢٨,٣	٣٣,٣	٢٢,٢	٦,١	٣,١٤
٢٠	يمكن أن يقوم أي خريج علوم بصيانة المعروضات القديمة وتنظيفها.	التكرار	٠	١٣	٤٣	٢٥	١٨	
		النسبة	٠,٠	١٣,١	٤٣,٤	٢٥,٣	١٨,٢	٣,٤٨
٢١	يحتاج الترميم والتنظيف إلى تدريب يستمر لسنوات.	التكرار	٢٢	٣٦	٢٨	١٣	١	
		النسبة	٢٢,٠	٣٦,٠	٢٨,٠	١٣,٠	١,٠	٣,٦٥
٢٢	موظفو الترميم هم في الأصل فنانون.	التكرار	٦	٤٨	٣٩	٦	١	
		النسبة	٦,٠	٤٨,٠	٣٩,٠	٦,٠	١,٠	٣,٥٢
٢٣	دور أمين المتحف لا يتعدى مدير أي مؤسسة أخرى.	التكرار	٣	١٠	٣٢	٤٤	١١	
		النسبة	٣,٠	١٠,٠	٣٢,٠	٤٤,٠	١١,٠	٣,٥٠
٢٤	دور أمين المتحف أصعب وأخطر من دور أي مدير آخر.	التكرار	٢٥	٣٧	٣٠	٦	٠	
		النسبة	٢٥,٥	٣٧,٨	٣٠,٦	٦,١	٠,٠	٣,٨٣

ونستنتج من جدول رقم ١ أن لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية اتجاهات إيجابية نحو العاملين بالمتاحف، وقد اتضح ذلك من إجاباتهم على الفقرات التي ورد

في الاستبانة بصيغة الإثبات، كما في الفقرة الأولى التي تقول: «لموظفي المتاحف دور ثقافي مهم»؛ كما تتضح أيضا من إجاباتهم على الفقرات المنفية مثل الفقرة السابقة والتي هي: «موظفو المتاحف لا يفيدون المجتمع.» والنسبة المئوية عالية وفي صالح الاتجاه الإيجابي كما يتضح من الجدول.

ويوضح جدول رقم ٢ التقارب الشديد بين اتجاهات طلاب وطالبات قسم التاريخ وطلاب وطالبات قسم التربية الفنية تجاه العاملين بالمتاحف.

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من طلاب وطالبات تخصص التاريخ على عبارات محور الاتجاه نحو موظفي المتاحف.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	
١	لموظفي المتاحف دور ثقافي مهم.	التكرار	٣٠	٤٠	٩	١	٢	
		النسبة	٣٦,٦	٤٨,٨	١١,٠	١,٢	٢,٤	٤,١٦
٢	العمل بالمتحف عمل يقدره المجتمع.	التكرار	٢٣	٣٦	١٠	٧	٣	
		النسبة	٢٩,١	٤٥,٦	١٢,٧	٨,٩	٣,٨	٣,٨٧
٣	لا يحتاج تلاميذ المدارس الابتدائية لمساعدة هيئة المتحف.	التكرار	٣	٨	١٧	٢٨	٢٣	
		النسبة	٣,٨	١٠,١	٢١,٥	٣٥,٤	٢٩,١	٣,٧٦
٤	يمكن لأي خريج جامعة أن يقوم بأعمال موظف المتحف.	التكرار	٢	١١	٢٦	٢٣	١٩	
		النسبة	٢,٥	١٣,٦	٣٢,١	٢٨,٤	٢٣,٥	٣,٥٧
٥	العمل بالمتحف شيء صعب وينبغي تقدير كل موظفي المتحف.	التكرار	٢٣	٣١	٢١	٣	٣	
		النسبة	٢٨,٤	٣٨,٣	٢٥,٩	٣,٧	٣,٧	٣,٨٤
٦	يتساوى مجهود موظف المتحف مع مجهود المعلم.	التكرار	١٠	٣١	١٧	١٨	٤	
		النسبة	١٢,٥	٣٨,٨	٢١,٣	٢٢,٥	٥,٠	٣,٣١
٧	موظفو المتاحف لا يفيدون المجتمع.	التكرار	٢	٣	١٤	٣٧	٢١	
		النسبة	٢,٦	٣,٩	١٨,٢	٤٨,١	٢٧,٣	٣,٩٤
٨	العاملون بالمتاحف أناس مفيدون.	التكرار	٢٥	٤٤	١١	٠	٠	
		النسبة	٣١,٣	٥٥,٠	١٣,٨	٠,٠	٠,٠	٤,١٨
٩	العاملون بالمتاحف عالة على البلد.	التكرار	١	٠	١١	٢٠	٤٩	
		النسبة	١,٢	٠,٠	١٣,٦	٢٤,٧	٦٠,٥	٤,٤٣
١٠	لا يؤدي موظفو المتاحف خدمة للمجتمع.	التكرار	١	٢	١٨	٣٥	٢٥	
		النسبة	١,٢	٢,٥	٢٢,٢	٤٣,٢	٣٠,٩	٤,٠٠

تابع جدول رقم ٢.

رقم البند	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
١١	آفاق موظفي المتاحف ضيقة جدا.	التكرار	٥	٨	٤٤	١٧	٥	
		النسبة	٦,٣	١٠,١	٥٥,٧	٢١,٥	٦,٣	٣,١١
١٢	لا يحتاج العمل بالمتحف إلى خلفية علمية.	التكرار	٣	٢	١٦	٣٠	٢٧	
		النسبة	٣,٨	٢,٦	٢٠,٥	٣٨,٥	٣٤,٦	٣,٩٧
١٣	يتميز موظفو المتاحف بقدرات تتساوى مع قدرات سائر الموظفين.	التكرار	١٢	٣١	٣٠	٣	٥	
		النسبة	١٤,٨	٣٨,٣	٣٧,٠	٣,٧	٦,٢	٣,٥٢
١٤	يتحلى موظفو المتاحف بصفات تفوق صفات كل الموظفين الآخرين.	التكرار	٨	١٧	٤٣	١٠	٣	
		النسبة	٩,٩	٢١,٠	٥٣,١	١٢,٣	٣,٧	٣,٢١
١٥	يمكن أن يقوم المتحف بدوره كاملا بثلاثة موظفين فقط.	التكرار	٢	٧	٤١	١٨	١٢	
		النسبة	٢,٥	٨,٨	٥١,٣	٢٢,٥	١٥,٠	٣,٣٩
١٦	لا بد من توفير موظفين مؤهلين للعمل بالمتاحف.	التكرار	٣٨	٢٩	١٢	١	٠	
		النسبة	٤٧,٥	٣٦,٣	١٥,٠	١,٣	٠,٠	٤,٣٠
١٧	يمكن أن يقوم أي شخص بالعمل بالمتحف دون سابق تدريب.	التكرار	٣	٤	١٢	٣٠	٣٢	
		النسبة	٣,٧	٤,٩	١٤,٨	٣٧,٠	٣٩,٥	٤,٠٤
١٨	يمكن تدريب أي شخص ليكون مرشدا بالمتحف خلال شهر واحد.	التكرار	٥	١٠	٤١	١٤	١١	
		النسبة	٦,٢	١٢,٣	٥٠,٦	١٧,٣	١٣,٦	٣,٢٠
١٩	يحتاج تدريب المرشد بالمتحف لعدة أعوام.	التكرار	١٥	٢٠	٣٤	٨	٤	
		النسبة	١٨,٥	٢٤,٧	٤٢,٠	٩,٩	٤,٩	٣,٤٢
٢٠	يمكن أن يقوم أي خريج علوم بصيانة المعروضات القديمة وتنظيفها.	التكرار	٤	١١	٤٠	١٧	٧	
		النسبة	٥,١	١٣,٩	٥٠,٦	٢١,٥	٨,٩	٣,١٥
٢١	يحتاج الترميم والتنظيف إلى تدريب يستمر لسنوات.	التكرار	١٧	٢٠	٣٥	٧	٢	
		النسبة	٢١,٠	٢٤,٧	٤٣,٢	٨,٦	٢,٥	٣,٥٣
٢٢	موظفو الترميم هم في الأصل فنانون.	التكرار	١١	٣٩	٢٩	١	٢	
		النسبة	١٣,٤	٤٧,٦	٣٥,٤	١,٢	٢,٤	٣,٦٨
٢٣	دور أمين المتحف لا يتعدى مدير أي مؤسسة أخرى.	التكرار	٥	٩	٤٤	١٨	٥	
		النسبة	٦,٢	١١,١	٥٤,٣	٢٢,٢	٦,٢	٣,١١
٢٤	دور أمين المتحف أصعب وأخطر من دور أي مدير آخر.	التكرار	٢١	١٦	٣٠	١١	٢	
		النسبة	٢٦,٣	٢٠,٠	٣٧,٥	١٣,٨	٢,٥	٣,٥٤

أما فيما يختص باتجاهات عينة الدراسة من الطلاب والطالبات نحو المتاحف، وفهم دورها، فقد كانت الإجابات متسقة وليس بها تضاد بين العبارات المثبتة والعبارات المنفية أو المقلوبة، كما أن الأسئلة العامة لم تؤثر على اختلال الإجابات. وقد اتضح من جدول رقم ٢ أن إجابات طلاب وطالبات التاريخ يميلون إلى الاعتقاد بأنه ليس لموظف المتاحف دور رئيس في حياتنا التعليمية؛ فنسبة الذين رفضوا هذه العبارة بشدة عشرة (١٠٪) ونسبة الرافضين (فقط) عشرون (٢٠٪)؛ أما الذين يوافقون بشدة على «أنه ليس لموظف المتحف دور رئيس في حياتنا التعليمية» فيكونون نسبة ستة وثلاثة أعشار (٦,٣٪)، ونسبة الذين يوافقون ستة وعشرون وثلاثة أعشار (٢٦,٣٪). ويعني ذلك أن ٣٢,٦٪ من طلاب وطالبات التاريخ يوافقون على صحة هذه العبارة.

وبمقارنة العبارة نفسها لدى طلاب وطالبات التربية الفنية نلاحظ مايلي:

أ - إن ١٢٪ يوافقون (بشدة) على صحة العبارة.

ب - إن ٣٠٪ يوافقون (فقط) على صحة العبارة.

جـ - إن مجموع الذين يوافقون على صحة العبارة هم ٤٢٪.

أما فيما يختص بإجابات أفراد العينة عن الدور التربوي للمتحف، فنلاحظ أن موقف طلاب وطالبات التاريخ كان كما يلي:

أ - ٢,٥٪ يرفضون (بشدة) أن يكون للمتحف دور تربوي كبير.

ب - ٣,٨٪ يرفضون (فقط) أن يكون للمتحف دور كبير.

جـ - بلغ مجموع من يرفضون أن يكون للمتحف دور كبير (٦,٣٪).

أما طلاب التربية الفنية فكانت نتائج إجاباتهم كما يلي:

أ - ٢,٠ يرفضون بشدة.

ب - ٣,٠ يرفضون.

جـ - أن نسبة من يرفضون أن يكون للمتحف دور كبير ٥٪.

وإذا انتقلنا إلى الدور التثقيفي للمتحف نلاحظ أن جدول رقم ٤ وجدول رقم ٥ يوضحان ما يلي:

أ - لدى طلاب وطالبات التاريخ

١ - لا أحد من الطلاب يرفض (بشدة) أن للمتحف دور تثقيفي كبير (صفر).

٢ - ٣,٠٪ يرفضون (فقط) أن يكون للمتحف دور تثقيفي كبير.

٣ - نسبة مجموع الرافضين (٣,٠٪).

ب - لدى طلاب وطالبات التربية الفنية

١ - ٢,٥ يرفضون (بشدة).

٢ - ١,٢ يرفضون (فقط).

٣ - نسبة مجموع الرافضين (٣,٧٪).

وكانت نتائج إجابات الطلاب عن الدور الترفيهي للمتحف:

أ - لدى طلاب التاريخ

١ - ١,٢٪ يرفضون (بشدة) أن يكون للمتحف دور ترفيهي كبير.

٢ - ٢,٠٪ يرفضون (فقط) أن يكون للمتحف دور ترفيهي كبير.

٣ - نسبة مجموع الرافضين (٢,٢).

ب - لدى طلاب التربية الفنية

١ - لا أحد يرفض (بشدة).

٢ - ٦,١ يرفضون فقط.

٣ - نسبة مجموع الرافضين (٦,١٪).

ونخلص مما سبق إلى ما يأتي:

١ - أن هناك عددا من طلاب وطالبات قسمي التاريخ والتربية الفنية ينكرون أن يكون للمتحف دور تربوي كبير.

٢ - أن هناك بعض الطلاب والطالبات بالقسمين الذين اختيرت منهما عينة الدراسة لا يرون أن للمتحف دور تثقيفي كبير.

٣ - أن هناك بعض الطلاب والطالبات بالقسمين المذكورين لا يوافقون أن المتحف يقوم بدور تثقيفي كبير.

جدول رقم ٣. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من طلاب وطالبات تخصص التربية الفنية على محور دور المتاحف.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة: أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
١	ليس لموظف المتاحف دور رئيس في حياتنا التعليمية.	التكرار	١٢	٣٠	٢٠	٣٢	٦	
		النسبة	١٢,٠	٣٠,٠	٢٠,٠	٣٢,٠	٦,٠	٢,٩٠
٢	معروضات المتحف لا تهمني كثيرا.	التكرار	٠	٩	٥	٣٧	٤٩	
		النسبة	٠,٠	٩,٠	٥,٠	٣٧,٠	٤٩,٠	٤,٢٦
٣	المتاحف مفيدة حتى الأطفال المدارس الابتدائية.	التكرار	٥١	٣٨	٥	٤	٠	
		النسبة	٥٢,٠	٣٨,٨	٥,١	٤,١	٠,٠	٤,٣٩
٤	العمل بالمتحف غير مُجد.	التكرار	٠	١٢	٢١	٤٨	١٨	
		النسبة	٠,٠	١٢,١	٢١,٢	٤٨,٥	١٨,٢	٣,٧٣
٥	لا يقدم المتحف أي شيء مفيد للطلاب.	التكرار	٢	٢	٧	٣٩	٥٠	
		النسبة	٢,٠	٢,٠	٧,٠	٣٩,٠	٥٠,٠	٤,٣٣
٦	لا أهتم بالمتحف وبما فيه.	التكرار	٠	٨	١	٣٩	٥١	
		النسبة	٠,٠	٨,١	١,٠	٣٩,٤	٥١,٥	٤,٣٣
٧	لا تمد المتاحف الطلاب بأي مهارات.	التكرار	٤	٦	١٣	٤٨	٢٩	
		النسبة	٤,٠	٦,٠	١٣,٠	٤٨,٠	٢٩,٠	٣,٩٢
٨	تسهم المتاحف في تطوير حياتنا.	التكرار	٢٨	٥٤	١٠	٥	١	
		النسبة	٢٨,٦	٥٥,١	١٠,٢	٥,١	١,٠	٤,٠٥
٩	لا بد من تدريس دور المتاحف لطلاب المدرسة الثانوية في مقر دراسي.	التكرار	٣٣	٣٤	٨	١٥	١٠	
		النسبة	٣٣,٠	٣٤,٠	٨,٠	١٥,٠	١٠,٠	٣,٦٥
١٠	لا بد من إلزام كل المدارس بالقيام بزيارة المتحف.	التكرار	٣٤	٤٩	٧	٨	١	
		النسبة	٣٤,٣	٤٩,٥	٧,١	٨,١	١,٠	٤,٠٨
١١	للمتحف دور تربوي كبير في رأيي.	التكرار	٣١	٤٩	١٤	٣	٢	
		النسبة	٣١,٣	٤٩,٥	١٤,١	٣,٠	٢,٠	٤,٥
١٢	للمتحف دور ترفيهي كبير.	التكرار	٣٣	٥٤	٦	٦	٠	
		النسبة	٣٣,٣	٥٤,٥	٦,١	٦,١	٠,٠	٤,١٥
١٣	للمتحف دور تثقيفي كبير.	التكرار	٤٥	٥١	١	٣	٠	
		النسبة	٤٥,٠	٥١,٠	١,٠	٣,٠	٠,٠	٤,٣٨
١٤	أشعر بغبطة عند زيارة المتحف.	التكرار	٣٧	٣٦	١٢	٧	٧	
		النسبة	٣٧,٤	٣٦,٤	١٢,١	٧,١	٧,١	٣,٩٠

تابع جدول رقم ٣.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
١٥	المتاحف ضرورية لتعريفنا بحضارتنا	التكرار	٦٥	٢٨	١	٢	٤	
		النسبة	٦٥,٠	٢٨,٠	١,٠	٢,٠	٤,٠	٤,٤٨
١٦	محاسن المتاحف أكثر من مساوئها.	التكرار	٤٤	٤٦	٤	٦	٠	
		النسبة	٤٤,٠	٤٦,٠	٤,٠	٦,٠	٠,٠	٤,٢٨
١٧	لا فائدة تذكر للمتاحف.	التكرار	٠	٣	٤	٣٧	٥٥	
		النسبة	٠,٠	٣,٠	٤,٠	٣٧,٤	٥٥,٦	٤,٤٥
١٨	زيارة المتحف تعطينا تطورا كاملا لحياة أسلافنا.	التكرار	٥٥	٤٣	٠	١	١	
		النسبة	٥٥,٠	٤٣,٠	٠,٠	١,٠	١,٠	٤,٥٠
١٩	ما يُصرف على المتاحف يعد خسارة وينبغي صرفه في مجالات أخرى.	التكرار	٢	٣	٧	٣٣	٥٤	
		النسبة	٢,٠	٣,٠	٧,١	٣٣,٣	٥٤,٥	٤,٣٥
٢٠	يُسهم المتحف في تنمية أحاسيس الطلاب.	التكرار	٣٣	٥٩	٦	٢	٠	
		النسبة	٣٣,٠	٥٩,٠	٦,٠	٢,٠	٠,٠	٤,٢٣
٢١	أهمية المتاحف تتساوى مع أهمية المراكز الثقافية.	التكرار	٣٠	٤٧	١٢	١٠	١	
		النسبة	٣٠,٠	٤٧,٠	١٢,٠	١٠,٠	١,٠	٣,٩٥
٢٢	دور المتحف مكمل لدور المدرسة.	التكرار	٢٥	٥١	١١	٩	٣	
		النسبة	٢٥,٣	٥١,٥	١١,١	٩,١	٣,٠	٣,٨٧
٢٣	تقدم المتاحف تاريخنا بأسلوب شيق.	التكرار	٣٩	٥٢	٥	٣	٠	
		النسبة	٣٩,٤	٥٢,٥	٥,١	٣,٠	٠,٠	٤,٢٨
٢٤	تمدنا المتاحف بالخبرات البشرية الكاملة.	التكرار	٢٢	٤٦	١٨	١٣	١	
		النسبة	٢٢,٠	٤٦,٠	١٨,٠	١٣,٠	١,٠	٣,٧٥
٢٥	توسع المتاحف مداركنا.	التكرار	٣٩	٥٢	٤	٤	٠	
		النسبة	٣٩,٤	٥٢,٥	٤,٠	٤,٠	٠,٠	٤,٢٧
٢٦	المتاحف مصدر إلهام لفنانينا المبدعين.	التكرار	٤٧	٤٧	٤	١	٠	
		النسبة	٤٧,٥	٤٧,٥	٤,٠	١,٠	٠,٠	٤,٤١
٢٧	تسهم المتاحف في تحقيق الأصالة لدى كل المواطنين – خاصة المبدعين منهم.	التكرار	٤٠	٤٤	١١	٤	٠	
		النسبة	٤٠,٤	٤٤,٤	١١,١	٤,٠	٠,٠	٤,٢١
٢٨	لا علاقة للمتاحف بالأصالة.	التكرار	٣	٥	٧	٣٥	٤٩	
		النسبة	٣,٠	٥,١	٧,١	٣٥,٤	٤٩,٥	٤,٢٣

تابع جدول رقم ٣.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
٢٩	لا بد من تنبيه أطفالنا منذ الصغر على دور المتاحف.	التكرار	٣٧	٤٥	٨	٨	٢	
		النسبة	٣٧,٠	٤٥,٠	٨,٠	٨,٠	٢,٠	٤,٠٧
٣٠	لا علاقة للمتاحف بواقع حياتنا.	التكرار	٢	٥	٧	٣٨	٤٦	
		النسبة	٢,٠	٥,١	٧,١	٣٨,٨	٤٦,٩	٤,٢٣
٣١	سوف أختار كل المقررات الخاصة بالمتاحف إذا طلب مني الاختيار.	التكرار	٨	٣٤	٣٤	١٨	٥	
		النسبة	٨,١	٣٤,٣	٣٤,٣	١٨,٢	٥,١	٣,٢٢
٣٢	لا يعرف الجمهور دور المتحف.	التكرار	٢١	٤٩	١٦	١٣	١	
		النسبة	٢١,٠	٤٩,٠	١٦,٠	١٣,٠	١,٠	٣,٧٦
٣٣	زيارة المتاحف فيها متعة كبيرة	التكرار	٥١	٣٩	٦	٣	٠	
		النسبة	٥١,٥	٣٩,٤	٦,١	٣,٠	٠,٠	٤,٣٩
٣٤	تعرض المتاحف أشياء قديمة لا تفيدنا.	التكرار	١	١	٥	٣٨	٥٥	
		النسبة	١,٠	١,٠	٥,٠	٣٨,٠	٥٥,٠	٤,٤٥
٣٥	لن أنصح أي أحد بالتخصص أو العمل بالمتاحف.	التكرار	٤	٣	١٨	٤٠	٣٤	
		النسبة	٤,٠	٣,٠	١٨,٢	٤٠,٤	٣٤,٣	٣,٩٨
٣٦	تسهم المتاحف في توضيح وتفسير حضارتنا.	التكرار	٤٨	٤١	٦	٤	١	
		النسبة	٤٨,٠	٤١,٠	٦,٠	٤,٠	١,٠	٤,٣١
٣٧	تعمق المتاحف فهمنا لحياتنا الراهنة من خلال فهم الماضي.	التكرار	٣٩	٥٠	٥	٤	٠	
		النسبة	٣٩,٨	٥١,٠	٥,١	٤,١	٠,٠	٤,٢٧
٣٨	لا علاقة للمتاحف بفهم حياتنا الراهنة.	التكرار	٠	٩	١٠	٤٨	٣٢	
		النسبة	٠,٠	٩,١	١٠,١	٤٨,٥	٣٢,٣	٤,٠٤
٣٩	المتاحف مهمة لتوسيع أخيلتنا.	التكرار	٤٠	٤٦	٨	٥	١	
		النسبة	٤٠,٠	٤٦,٠	٨,٠	٥,٠	١,٠	٤,١٩
٤٠	المتاحف تحرس وتحمي حضارتنا.	التكرار	٤٩	٣٨	٤	٥	٢	
		النسبة	٥٠,٠	٣٨,٨	٤,١	٥,١	٢,٠	٤,٣٠
٤١	ينبغي أن تنقل المتاحف بعض معروضاتها للمدارس.	التكرار	١٨	٣٩	١٤	٢٢	٦	
		النسبة	١٨,٢	٣٩,٤	١٤,١	٢٢,٢	٦,١	٣,٤١
٤٢	ينبغي أن يكون للمتحف دور تعلمي تربوي واضح.	التكرار	٤٠	٤٨	٤	٦	١	
		النسبة	٤٠,٤	٤٨,٥	٤,٠	٦,١	١,٠	٤,٢١
٤٣	لابد أن تقدم المتاحف دورات تدريبية للجمهور.	التكرار	٢٧	٥٠	١١	١٠	٢	
		النسبة	٢٧,٠	٥٠,٠	١١,٠	١٠,٠	٢,٠	٣,٩٠

تابع جدول رقم ٣.

رقم البند	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
			درجـة الموافقـة					
٤٤	لابد من إعداد عدد كبير من الموظفين للعمل بالمتحف.	التكرار	٢٤	٤٥	٢١	٩	١	
		النسبة	٢٤,٠	٤٥,٠	٢١,٠	٩,٠	١,٠	٣,٨٢
٤٥	ينبغي إغلاق المتاحف لأنها غير مفيدة.	التكرار	٠	٥	٥	٢٢	٦٨	
		النسبة	٠,٠	٥,٠	٥,٠	٢٢,٠	٦٨,٠	٤,٥٣
٤٦	ينبغي زيادة المتاحف الموجودة حاليا.	التكرار	٥٣	٣٧	٥	٢	٣	
		النسبة	٥٣,٠	٣٧,٠	٥,٠	٢,٠	٣,٠	٤,٣٥

جدول رقم ٤. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من طلاب وطالبات تخصص التاريخ على عبارات محور دور المتاحف.

رقم البند	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
			درجـة الموافقـة					
١	ليس لموظف المتاحف دور رئيس في حياتنا التعليمية.	التكرار	٥	٢١	٣٠	١٦	٨	
		النسبة	٦,٣	٢٦,٣	٣٧,٥	٢٠,٠	١٠,٠	٣,٠١
٢	معروضات المتحف لا تهمني كثيرا.	التكرار	٧	٩	٦	٣٠	٢٦	
		النسبة	٩,٠	١١,٥	٧,٧	٣٨,٥	٣٣,٣	٣,٧٦
٣	المتاحف مفيدة حتى لأطفال المدارس الابتدائية.	التكرار	٣٠	٣٨	٥	٢	٢	
		النسبة	٣٩,٠	٤٩,٤	٦,٥	٢,٦	٢,٦	٤,١٩
٤	العمل بالمتحف غير مُجد.	التكرار	٣	٥	٢٠	٣٥	١٨	
		النسبة	٣,٧	٦,٢	٢٤,٧	٤٣,٢	٢٢,٢	٣,٧٤
٥	لا يقدم المتحف أي شيء مفيد للطلاب.	التكرار	٢	٣	١١	٣٥	٢٨	
		النسبة	٢,٥	٣,٨	١٣,٩	٤٤,٣	٣٥,٤	٤,٠٦
٦	لا أهتم بالمتحف وبما فيه.	التكرار	٥	٤	٤	٤٤	٢٤	
		النسبة	٦,٢	٤,٩	٤,٩	٥٤,٣	٢٩,٦	٣,٩٦
٧	لا تمد المتاحف الطلاب بأي مهارات.	التكرار	٢	١٠	١٥	٣١	٢١	
		النسبة	٢,٥	١٢,٧	١٩,٠	٣٩,٢	٢٦,٦	٣,٧٥
٨	تسهم المتاحف في تطوير حياتنا.	التكرار	٢١	٤١	١٢	٢	٣	
		النسبة	٢٦,٦	٥١,٩	١٥,٢	٢,٥	٣,٨	٣,٩٥

تابع جدول رقم ٤.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
٩	لا بد من تدريس دور المتاحف لطلاب المدرسة الثانوية في مقرر دراسي .	التكرار	٢٣	٢٤	٨	٩	١٧	
		النسبة	٢٨,٤	٢٩,٦	٩,٩	١١,١	٢١,٠	٣,٣٣
١٠	لا بد من إلزام كل المدارس بالقيام بزيارة المتحف .	التكرار	٣٢	٣٢	٩	٦	٣	
		النسبة	٣٩,٠	٣٩,٠	١١,٠	٧,٣	٣,٧	٤,٠٢
١١	للمتحف دور تربوي كبير في رأيي .	التكرار	٢٣	٣٢	١٩	٣	٢	
		النسبة	٢٩,١	٤٠,٥	٢٤,١	٣,٨	٢,٥	٣,٩٠
١٢	للمتحف دور ترفيهي كبير .	التكرار	٢٩	٤٠	١١	١	١	
		النسبة	٣٥,٤	٤٨,٨	١٣,٤	١,٢	١,٢	٤,١٦
١٣	للمتحف دور تثقيفي كبير .	التكرار	٢٨	٤٢	٨	١	٢	
		النسبة	٣٤,٦	٥١,٩	٩,٩	١,٢	٢,٥	٤,١٥
١٤	أشعر بغبطة عند زيارة المتحف .	التكرار	١٨	٢١	٢٤	١٣	٦	
		النسبة	٢٢,٠	٢٥,٦	٢٩,٣	١٥,٩	٧,٣	٣,٣٩
١٥	المتاحف ضرورية لتعريفنا بحضارتنا	التكرار	٤٨	٢٦	٤	١	٠	
		النسبة	٦٠,٨	٣٢,٩	٥,١	١,٣	٠,٠	٤,٥٣
١٦	محاسن المتاحف أكثر من مساوئها .	التكرار	٢٦	٣٨	١٤	٢	٢	
		النسبة	٣١,٧	٤٦,٣	١٧,١	٢,٤	٢,٤	٤,٠٢
١٧	لا فائدة تذكر للمتاحف .	التكرار	١	٤	٧	٣٩	٣١	
		النسبة	١,٢	٤,٩	٨,٥	٤٧,٦	٣٧,٨	٤,١٦
١٨	زيارة المتحف تعطينا تطورا كاملا لحياة أسلافنا .	التكرار	٤١	٣١	٨	٢	٠	
		النسبة	٥٠,٠	٣٧,٨	٩,٨	٢,٤	٠,٠	٤,٣٥
١٩	ما يُصرف على المتاحف يعد خسارة وينبغي صرفه في مجالات أخرى .	التكرار	١	٣	٨	٣٥	٣٤	
		النسبة	١,٢	٣,٧	٩,٩	٤٣,٢	٤٢,٠	٤,٢١
٢٠	يُسهم المتحف في تنمية أحاسيس الطلاب .	التكرار	٢١	٤٤	٨	٣	٢	
		النسبة	٢٦,٩	٥٦,٤	١٠,٣	٣,٨	٢,٦	٤,٠١
٢١	أهمية المتاحف تتساوى مع أهمية المراكز الثقافية .	التكرار	١٦	٤١	١٨	٢	٣	
		النسبة	٢٠,٠	٥١,٣	٢٢,٥	٢,٥	٣,٨	٣,٨١
٢٢	دور المتحف مكمل لدور المدرسة .	التكرار	١٥	٣٣	٢٣	٧	٣	
		النسبة	١٨,٥	٤٠,٧	٢٨,٤	٨,٦	٣,٧	٣,٦٢
٢٣	تقدم المتاحف تاريخنا بأسلوب شيق .	التكرار	٣١	٣٢	١٤	٢	٢	
		النسبة	٣٨,٣	٣٩,٥	١٧,٣	٢,٥	٢,٥	٤,٠٩

تابع جدول رقم ٤.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
٢٤	تمدنا المتاحف بالخبرات البشرية الكاملة.	التكرار	١٩	٤٢	١٩	٢	٠	
		النسبة	٢٣,٢	٥١,٢	٢٣,٢	٢,٤	٠,٠	٣,٩٥
٢٥	توسع المتاحف مداركنا.	التكرار	٢٨	٣٩	١١	٢	٠	
		النسبة	٣٥,٠	٤٨,٨	١٣,٨	٢,٥	٠,٠	٤,١٦
٢٦	المتاحف مصدر إلهام لفنانينا المبدعين.	التكرار	٢٦	٣٩	١٤	١	١	
		النسبة	٣٢,١	٤٨,١	١٧,٣	١,٢	١,٢	٤,٠٩
٢٧	تسهم المتاحف في تحقيق الأصالة لدى كل المواطنين – خاصة المبدعين مهم.	التكرار	٢٥	٣٤	١٩	١	٠	
		النسبة	٣١,٦	٤٣,٠	٢٤,١	١,٣	٠,٠	٤,٠٥
٢٨	لا علاقة للمتاحف بالأصالة.	التكرار	٢	١	١٧	٣١	٣١	
		النسبة	٢,٤	١,٢	٢٠,٧	٣٧,٨	٣٧,٨	٤,٠٧
٢٩	لا بد من تنبيه أطفالنا منذ الصغر على دور المتاحف.	التكرار	٣٠	٤١	٨	٢	١	
		النسبة	٣٦,٦	٥٠,٠	٩,٨	٢,٤	١,٢	٤,١٨
٣٠	لا علاقة للمتاحف بواقع حياتنا.	التكرار	٥	١١	٧	٣٥	٢٣	
		النسبة	٦,٢	١٣,٦	٨,٦	٤٣,٢	٢٨,٤	٣,٧٤
٣١	سوف أختار كل المقررات الخاصة بالمتاحف إذا طلب مني الاختيار.	التكرار	٩	٢٢	٢٨	١٥	٧	
		النسبة	١١,١	٢٧,٢	٣٤,٦	١٨,٥	٨,٦	٣,١٤
٣٢	لا يعرف الجمهور دور المتحف.	التكرار	١٦	٢٥	٢٧	٩	٥	
		النسبة	١٩,٥	٣٠,٥	٣٢,٩	١١,٠	٦,١	٣,٤٦
٣٣	زيارة المتاحف فيها متعة كبيرة	التكرار	٣٨	٣٢	٩	١	٢	
		النسبة	٤٦,٣	٣٩,٠	١١,٠	١,٢	٢,٤	٤,٢٦
٣٤	تعرض المتاحف أشياء قديمة لا تفيدنا.	التكرار	٣	٢	١٠	٢٧	٣٨	
		النسبة	٣,٨	٢,٥	١٢,٥	٣٣,٨	٤٧,٥	٤,١٩
٣٥	لن أنصح أي أحد بالتخصص أو العمل بالمتاحف.	التكرار	٥	٨	١٦	٢٩	٢٢	
		النسبة	٦,٣	١٠,٠	٢٠,٠	٣٦,٣	٢٧,٥	٣,٦٩
٣٦	تسهم المتاحف في توضيح وتفسير حضارتنا.	التكرار	٤٢	٣٣	٦	٠	١	
		النسبة	٥١,٢	٤٠,٢	٧,٣	٠,٠	١,٢	٤,٤٠
٣٧	تعمق المتاحف فهمنا لحياتنا الراهنة من خلال فهم الماضي.	التكرار	٣٤	٣٧	٩	٠	٠	
		النسبة	٤٢,٥	٤٦,٣	١١,٣	٠,٠	٠,٠	٤,٣١
٣٨	لا علاقة للمتاحف بفهم حياتنا الراهنة.	التكرار	٢	٦	١٣	٣٧	٢٤	
		النسبة	٢,٤	٧,٣	١٥,٩	٤٥,١	٢٩,٣	٣,٩١

تابع جدول رقم ٤.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
٣٩	المتاحف مهمة لتوسيع أخيلتنا.	التكرار	٣١	٣٣	١٣	٥	٠	
		النسبة	٣٧,٨	٤٠,٢	١٥,٩	٦,١	٠,٠	٤,١٠
٤٠	المتاحف تحرس وتحمي حضارتنا.	التكرار	٣٥	٣٩	٥	١	٠	
		النسبة	٤٣,٨	٤٨,٨	٦,٣	١,٣	٠,٠	٤,٣٥
٤١	ينبغي أن تنقل المتاحف بعض	التكرار	٣٤	٢٨	٨	٩	٢	
	معروضاتها للمدارس.	النسبة	٤٢,٠	٣٤,٦	٩,٩	١١,١	١,٥	٤,٠٢
٤٢	ينبغي أن يكون للمتحف دور تعلمي	التكرار	٣٨	٣٠	١١	٢	١	
	تربوي واضح.	النسبة	٤٦,٣	٣٦,٦	١٣,٤	٢,٤	١,٢	٤,٢٤
٤٣	لابد أن تقدم المتاحف دورات تدريبية	التكرار	٣٢	٣١	١٣	٢	٢	
	للجمهور.	النسبة	٤٠,٠	٣٨,٨	١٦,٣	٢,٥	٢,٥	٤,١١
٤٤	لابد من إعداد عدد كبير من الموظفين	التكرار	٢٧	٢٨	٢٢	٤	١	
	للعمل بالمتحف.	النسبة	٣٢,٩	٣٤,١	٢٦,٨	٤,٩	١,٢	٣,٩٣
٤٥	ينبغي إغلاق المتاحف لأنها غير مفيدة.	التكرار	١	٣	٨	٢٣	٤٧	
		النسبة	١,٢	٣,٧	٩,٨	٢٨,٠	٥٧,٣	٤,٣٧
٤٦	ينبغي زيادة المتاحف الموجودة حاليا.	التكرار	٣٨	٣١	٧	٤	٢	
		النسبة	٤٦,٣	٣٧,٨	٨,٥	٤,٩	٢,٤	٤,٢١

المناقشة

من دراسة النتائج التي استخلصت من الاستبانة والجداول السابقة توصل البحث إلى أن أغلب أفراد العينة التي أجابت عن هذه الاستبانة واشتركت في تكوين هذه الدراسة على إلمام تام بدور المتحف، فهم يقدرون دوره بوصفه مؤسسة تعمل على خدمة المجتمع فتحافظ على تاريخه، وتسهم في تكوين الاعتزاز به وبأمجاده. كما أن السواد الأعظم منهم يدرك ما للمتحف من دور رئيس في دفع عجلة التعليم إلى الأمام، وفي رفع المستوى الثقافي للمواطنين، وللإسهام في الترفيه عنهم.

ويدرك كثير من الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة أيضا أن للعاملين بالمتحف دور كبير، فهم معلمون كالمعلمين بالمدارس تماما وعلى المجتمع أن يقدرهم، ويقدر ما

يقومون به من مجهودات، وخدمات للوطن وللمواطنين بشكل عام، وللطلاب بصفة خاصة.

ولا يعني ما سبق أن كل الطلاب - بلا استثناء - يؤمنون بالمتحف وبدوره، ويقدرون ما يؤديه المعلم المتحفي أو العاملون بالمتاحف من خدمة للمجتمع. فهناك من الطلاب والطالبات من ينكر أن يكون للمتحف دور كبير في المجال التعليمي؛ ومنهم أيضا من ينكر أن يكون للمتحف دور رئيس في تثقيف أفراد المجتمع؛ كما أن منهم من لا يرى الدور الترفيهي للمتحف.

وليس هذا القصور في فهم دور المتاحف - أو تجاهل دور العاملين بها، قاصرا على فئة معينة من الطلاب أو على تخصص محدد، فقد اشترك في هذا الأمر طلاب وطالبات من القسمين الذين تم اختيارهما، واختيار أفرادهما بطريقة عشوائية. ويعني هذا التقارب - إلى حد ما - في الإجابات أن هناك تقاربا في الاتجاهات العامة للطلاب الجامعيين على الأقل في هذه الجامعة المدروسة - تجاه المتاحف وتجاه العاملين بها.

الخلاصة والتوصيات

أوضحت هذه الدراسة أن عددا كبيرا جدا من طلاب وطالبات قسمي التربية الفنية والتاريخ يدركون الدور الذي تلعبه المتاحف في حياتنا، ويدركون المسؤولية المناطة على العاملين بالمتحف، وخاصة المعلم المتحفي. ويدركون أيضا الأدوار التعليمية والتثقيفة والترفيهية التى تقوم بها المتاحف، إلا أن فئة قليلة تنكر أدوار المتحف وأدوار العاملين بها، ولهم اتجاهات سلبية تجاه المتاحف والعاملين بها.

وبمقارنة إجابات طلاب وطالبات قسمي التربية الفنية والتاريخ اتضح أن لطلاب التربية الفنية وطالباتها إلماما أفضل بدور المتحف التربوي. ورغم ذلك فقد أوضحت النتائج أن طلاب وطالبات التاريخ في هذه العينة يدركون الدور التثقيفي للمتحف أكثر من طلاب التربية الفنية.

التوصيات

١ - لا بد من إضافة مادة جديدة باسم المتاحف ودورها التربوي إلى مناهجنا التعليمية، ويفضل أن تبدأ في مرحلة مبكرة، أي منذ المدرسة الابتدائية حتى لا يكون بين

طلابنا الجامعيين من ينكر الأهمية البالغة للمتاحف، وينكر دور العاملين بها.

٢ - ينبغي ربط العملية التربوية التي تتم بالمدارس بالعملية التعليمية والتثقيفية التي تتم بالمتاحف. فالمعروضات المتحفية تسهم بلا حدود في فتح آفاق الاستكشاف والابتكار لدى كل الطلاب الدارسين لكل التخصصات.

٣ - ضرورة التعاون بين إدارات التعليم والمتاحف بإيجاد برامج تعليمية تثقيفية ومعارض متنقلة تتلاءم وتتناقم مع المقررات الدراسية بالمدارس وتصل إلى التلاميذ في مدارسهم.

٤ - نبغي أن تسعى كل مدرسة لإنشاء متحف صغير يكون بمثابة التعريف بالمتحف الكبير وبأدواره المتعددة. وأن تكون محتويات هذا المتحف المدرسي مجموعات تراثية وتاريخية وبيئية وأعمال إبداعية من إنتاج الطلاب.

٥ - ينبغي أن يعمل كل المعلمين، ورجال الإعلام على توضيح دور المتاحف في حياة كل أفراد المجتمع عامة، والطلاب خاصة من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

٦ - ينبغي أن يعمل المعلمون مع كل المستنيرين في البلد على مساعدة المتاحف في أداء دورها، وذلك بالتطوع للتعليم والشرح والتفسير.

٧ - حث التلاميذ بالمدارس على الحرص على حضور كل أنشطة المتاحف التي تقدمها من عروض مؤقتة وعروض خاصة وغيرها ومطالبتهم بالتعبير عنها فنيا من خلال مقررات التربية الفنية.

المراجع

[١] Sola, Tomislar. "Professionals and Museums." In *Museums 2000 Politics, People, Professionals and Profit*. Edited by Patrick J. Boylan. London and New York: Museum Association in conjunction with Routledge, 1992.

[٢] Zeller, Teller. "The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education." In *Museum Education History, Theory and Practice*. Edited by Nancy Berry and Susan Mayer. Reston, VA: The National Art Education Association, 1989.

[٣] أنيس، إبراهيم وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٣م.

[٤] *Websters New Collegiate Dictionary*. Springfield, MA: G. and C Merriam Co., 1981.

[٥] Vergo, Peter, ed. *The New Museology*. London: Reaktion Books, 1993.

[٦] Hall, Margaret. *On Display: A Design Grammar for Museum Exhibitions*. London: Lund Humphries, 1987.

[٧] العوامي، عياد موسي. *مقدمة في علم المتاحف*. طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٨٤م.

[٨] محمد، عبد القادر محمد، وسمية حسن محمد إبراهيم. *فن المتاحف*. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

[٩] Leslia, Roger. "Museums in Education : Seizing the Market Opportunities." In *Education in Museums, Museums in Education.* Edited by Timothy Ambros. Edinburgh: Scottish Museums Council, Her Majesty's Stationery Office, 1993.

[١٠] Rhodes, Andrew. "The Museum as a Learning Environment: A Model for the Analysis and Planning of Museum Education Programs." Ph. D. Dissertation, Memphis State University, 1988 .

[١١] علي، سر الختم عثمان. «معايير لاستخدام المتحف التربوي في تدريس التاريخ.» *مجلة أبحاث تربوية*، القاهرة، ١٢، ١٢ (١٩٩٢م)، ١٢٥-١٨٦.

Attitudes of Male and Female Art Education and History Students Towards Museums and Their Staff

Mohamed Abdel Mageed Fadl

Associate Professor, Art Education Dept.,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research aims at investigating the attitudes of male and female art education and history students at King Saud University towards museums and their staff. Art education and history students were chosen for this study because their realm of study is closely attached to museums. The subjects of this study are 200 in number : 50 male and 50 female history students; and 50 male and 50 female art education students . All of them are at King Saud University - Riyadh . The researcher has used the Mann Whitney test (U-test), in addition to percentages, repetitions and averages, to calcuate the differences and to compare the two samples investigated . The following results were obtained:

1 - All students agreed that museums have a vital role in society.

2 - They agreed by consensus that museum staff are useful to society.

3 - No differences of statistical significance were found between male and female students towards museums and their staff.

4 - No differences of statistical significance were found to support the idea that those who have studied a class on museums form a favorable attitude towards them .

The research concluded with recommendations stressing the need for museums and urging those responsible for our educational institutions to encourage their students to get acquainted with the exhibits of the museums and to utilize them artistically, educationally and culturally .

القسم الإنجليزي

"Arabic Section"

وعي القدرات العليا والاستيعاب في القراءة

علي بن صالح الخبتي

أستاذ اللغة الإنجليزية المساعد، كلية المعلمين، جدة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة لتقصي كيفية تحكم الطلاب العرب في استيعابهم عندما يقرؤون نصين، أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. شارك في هذه الدراسة ٣٢ طالبا يدرسون بالصف الثالث الثانوي في إحدى المدارس الثانوية، أربعة عشر طالبا منهم صنفوا كطلاب أكفاء في قراءاتهم وثمانية عشر طالبا غير أكفاء. استخدم مقياس «التفكير بصوت مسموع» بمراحله الثلاث وخطواته الست التي تتضمن تقويم الفهم (التعرف على المشكلة ومعرفة مصدرها)، ومحاولة الحل (وضع خطة الحل)، ومراجعة الحل (المراجعة والتنقيح) للتعرف على مدى قدرة الطلاب في التحكم في استيعابهم عندما يصادفون نوعين من المشكلات اللغوية هي: مرجعية الضمير والكلمات الصعبة. بينت هذه الدراسة أن القراء الأكفاء يستطيعون التحكم في استيعابهم بنجاح. فهم قادرون على معرفة المشكلة عندما يصادفونها ومعرفة مصدرها، ووضع خطة للحل، والبدء في الحل، ومراجعة الحل وتنقيحه. بينما القراء الغير أكفاء لا يستطيعون ذلك، وهذا مؤشر على أن التحكم في القراءة يتأثر بمدى فعالية القارىء في القراءة وليس بمستواه في اللغة.

كما بينت الدراسة أن القارىء الفعال يستطيع حل مشكلات الاستيعاب المتعلقة بالكلمات أفضل من استطاعته حل مشكلات الاستيعاب المتعلقة بالضمائر وذلك في لغته الأساسية ولغته الأجنبية. كما بينت الدراسة أن جميع القراء الأكفاء متساوون في أدائهم، وجميع القراء الغير أكفاء أيضا متساوون في أدائهم في قراءة النصين العربي والإنجليزي. وبينت الدراسة أن القراء الأكفاء أبدوا مقدرة على الأداء في النص الإنجليزي فيما يتعلق بالمرحلة الثالثة المتعلقة بمراجعة الحل بخطوتيه المراجعة والتنقيح تفوق مقدرتهم في النص العربي. أما المرحلتان الأولى والثانية، فأداء القراء متساو في النصين العربي والإنجليزي.

[30] Hosenfeld, C. "A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners." *System*, 5, (1977), 110-23.

[31] Sarig, G. "High-level Reading in the First and in the Foreign Language: Some Comparative Process Data." In: *Research in Reading in English as a Second Language*, edited by J. Devine, P. Carrell, and D. Eskey. Washington, DC: TESOL, 1987, 105-20.

[32] Yorio, C. "Some Sources of Reading Problems for Foreign Language Learners." *Language Learning*, 21 (1971), 107-15.

[33] Carrell, P. "Metacognitive Awareness and Second Language Reading." *Modern Language Journal*, 73 (1989), 121-33.

(1986), 463-494.

[5] Kern, R. "Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability." *Modern Language Journal*, 73 (1989), 135-49.

[6] Carrell, P.L., J. Devine, and D. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press, 1988.

[7] Carrell, P. "Content and Formal Schemata in ESL Reading." *TESOL Quarterly*, 16 (1987), 461-81.

[8] Lee, James. "Background Knowledge and L2 Reading." *Modern Language Journal*, 70, no. 4 (1986), 350-54.

[9] Steffenson, M.S., C. Joag-dev, and R.C. Anderson. "A Cross Cultural Perspective on Reading Comprehension." *Reading Research Quarterly*, 15 (1979), 10-59.

[10] Johnson, P. "Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text." *TESOL Quarterly*, 15 (1981), 169-181.

[11] Backer, L. "How Do We Know We Don't Understand? Standards for Evaluation of Text Comprehension." In: *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, edited by D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon, and T.G. Waller. Orlando, Fl: Academic Press, 1985, 155-205.

[12] Backer, L. and A. Brown. "Metacognitive Skills and Reading." In: *Handbook of Reading Research*, edited by P.D. Pearson. New York: Longman. 1984, 353-94.

[13] Barnett, M "Reading Through Context: How Read and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension." *Modern Language Journal*, 72 (1988), 150-62.

[14] Carrell, T., B. Pharis and J. Liberto. "Metacognitive Strategy Training for ESL Reading." *TESOL Quarterly*, 23, no. 4 (1989), 647-78.

[15] Casanave, C.P. Comprehension Monitoring in ESL Reading: A Neglected Essential. *TESOL Quarterly*, 22, no. 2 (1988), 283-302.

[16] Carrell, P.L. and J. Eisterhold. "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy." *TESOL Quarterly*, 17 (1983), 553-73.

[17] Rosenblatt, L. *The Reader, the Text, and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, Il: Southern Illinois University Press, 1978.

[18] Tierney, R.J., and P.D. Pearson. "Toward a Composing Model of Reading." *Language Arts*, 60 (1983), 568-69.

[19] Fish, S. "How to Recognize a Poem When You See One." In: *Ways of Reading*, edited by D. Bartholomew and A. Petrosky. New York: St Martin's Press, 1987.

[20] Zamel, V. "Writing One's Way Into Reading." *TESOL Quarterly*, 26, (1992), 463-85.

[21] Gadamer, H. *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press, 1976.

[22] Scardamalia, M., and C Bereiter. "Development of Strategies in Text Processing." In: *Learning and Comprehension of Text*, edited by H. Mandl, N.L. Stein and T. Trabasso. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1984, 379-406.

[23] Al-Hokail, A. *Education and Culture*. Arabic version. Riyadh: Ministry of Education, 1980.

[24] Al-Qurashi, K., M. Watson, J. Hafseth and R. Pond. *English for Saudi Arabia, Third Year Secondary English 5*. 1st ed. Riyadh: Ministry of Education, 1994.

[25] Newell, A., and H.A. Simon. *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

[26] Afflerbach, P. "The Influence of Prior Knowledge on Expert Readers' Importance Assignment Processes." In: *Solving Problems in Literacy: Learners, Teachers, and Researchers*, edited by J.A. Niles and R.V Lalik. Chicago, Il: National Reading Conference, 1986, 30-40.

[27] Caron, T. "Strategies for Reading Expository Prose." In: *Cognitive and Social Perspectives for Literacy Research and Instruction*, edited by S. McCormick and J. Zutell. Chicago, Il: National Reading Conference, 1989.

[28] Olshavsky, J. "Reading as Problem-Solving: An Investigation of Strategies." *Reading Research Quarterly*, 12 (1977), 654-74.

[29] Olson, G., S. Duffy, and R. Mack. "Think-out-loud as a Method for Studying Real-time Comprehension Processes." In: *New Methods in Reading Comprehension Research*, edited by D.E. Kieras and M.A. Just Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1984, 253-86.

able to ascertain problems, they did not know how to solve them. They were unable to define a solution and execute it. In short, they did not use the comprehension monitoring process completely or effectively. These results are consistent with several studies [1;5;14;33], namely that there is a difference between evaluating reading comprehension and regulating it.

The results of this study will be valuable to educational administrators and English teachers. Instead of constructing reading programs and curricula based on guesswork or speculation about students, we should focus on solving those problems that readers themselves verbalize. This study, using the think-aloud protocol, makes us aware of the problems that readers actually encounter. No reading method or curriculum in the world can create proficient readers if it does not take into account the actual problems that readers encounter. Moreover, we should teach readers to rely on themselves in solving their reading problems.

Reading instruction in our schools should shift the focus from language-based instruction that emphasizes teaching meanings of specific words, phrases and concepts, to more process-based instruction. This study showed that readers who focus on language and grammar are less proficient, and are unable to analyze their comprehension process successfully. Instead, readers who have concrete reading strategies are able to synthesize information to identify referent problems and guess meanings of difficult words from context. They are also able to recognize problems more easily, identify their sources, devise strategic plans, make decisions to carry out the plans, and check and revise solutions. Process-oriented instruction will enable readers to acquire reading techniques and strategies which will enable them to interpret text without any outside help. This should be the goal of any reading program. Readers, using this kind of process-oriented program, will be able to monitor their comprehension more effectively, and if they encounter any problems, they will be better able to solve them. Reading teachers should stop reading for their students and teach their students how to rely on themselves to do their own reading. Reading teachers also need to stop focusing on language components in their teaching and concentrate on equipping their students with the resources needed to make students self-sufficient, proficient readers.

References

[1] Block, E. "See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers." *TESOL Quarterly*, 26, no. 2 (1992), 319-34.

[2] Paris, S.G., and M. Myers. "Comprehension Monitoring, Memory, and Study Strategies of Good and Poor Readers." *Journal of Reading Behavior*, 13 (1981), 5-22.

[3] Cohen, A., H.H. Glasman, P. Rosenbaum-Cohen, J. Ferrara, and J. Fine. "Reading for Specialized Purposes: Discourse Analysis and the Use of Student Informants." *TESOL Quarterly*, 13, no. 4 (1979), 551-64.

[4] Block, E. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers." *TESOL Quarterly*, 20, no. 3,

The complete process was utilized more often when solving vocabulary problems than with referent problems in both the Arabic and English passages. As in Block's study, the more proficient readers were able to verbalize their strategic plans and to check their solutions, while some less proficient readers within the proficient group planned and checked their results in an explicit way [1]. Readers in general found it easier to deal with vocabulary problems. However, the results show that the process operated more effectively in the English passage than in the Arabic passage in checking the solution with respect to referent problems, and in checking the solution and revising the solution with respect to vocabulary problems. The reason may be that readers' knowledge about the English language was limited and more focused. Some readers could write and think better in English than they could in Arabic. Another reason may be that they receive better English reading instruction than Arabic.

A third expectation may be that readers paid more attention because they were less relaxed when reading in a foreign language than they were when they read in their native language. Additional studies should be conducted to address this issue.

The differences in comprehension monitoring were attributable to differences in reading proficiency. This study showed that proficient readers evaluated their level of comprehension, took an action, and checked their results better than less proficient readers in both languages. Proficient readers were better able to understand the general meaning of each sentence, focus on important ideas, and solve vocabulary problems. They also picked up key words, synthesized information from the text, and understood language complexities more effectively than the LPRs. Less proficient readers were lacking confidence, more hesitant, and quieter than PRs. The comprehension process was not taken to completion among the less proficient readers with respect to both the language based problems and referent and lexical problems.

Proficient readers tended to focus only on the key words, disregarding difficult words that did not interfere with the meaning of sentences or paragraphs. Less proficient readers tended to focus on every difficult word, whether it was important or not. When readers were asked to explain the meaning of what they read, proficient readers discussed key ideas, while less proficient readers either discussed less important ideas or reread the text aloud. Proficient readers were able to check their answers with information in the text, and some were able to check their answers using their own general knowledge. The less proficient readers were not able to synthesize information from the text, nor were they able to utilize their own general knowledge because they lacked the necessary skills. None of the proficient readers had difficulty in recognizing problems or identifying their sources, and they used the look-back strategy as a limited way to solve the problems.

I noted that in responding to questions about the text, less proficient readers asked questions instead of explaining their thought processes. When less proficient readers were

Most responses of the LPRs were framed as questions. In both the English and Arabic passages they often paused and reread sentences, and asked many questions. When they were asked to look back to the previous sentence for clarification or to guess a word's meaning they gave an incorrect answer. One student said:

[22] "The previous sentence has nothing to do with this sentence."

Another student was asked to connect the word "failure" with the word "save" that preceded it, a strategy used by one proficient reader, and he could not derive the meaning. His response was: "There is no connection. I don't understand."

This was not the case for the proficient readers, who were able to make connections between related words, synthesize information from the text, and read preceding and following sentences to seek solutions. Unlike the LPRs, the PRs were more easily able to tell when a problem existed, and searched the text for clues to solve it. In agreement with Block's study, the current study demonstrates that vocabulary problems do not interfere with readers' understanding [1]. If the meaning of a sentence was clear, PRs tended to ignore the difficult word(s). Also when they had a problem, they had a clearer idea of what the problem was and focused more clearly on it. The LPRs did not have a clear idea of what the problems were or how to solve them. Following the steps of the comprehension monitoring process was extremely difficult for the less proficient readers.

Conclusions and Implications

This study set out to investigate the comprehension process used by native Arabic speakers reading in their own language and reading in English as a foreign language when dealing with referent and vocabulary problems. Despite the presence of slight differences, the data showed that they process similarly in each language, suggesting that proficient readers can employ effective strategies while reading in either language. The study also showed that differences in the subjects' comprehension monitoring process were due to reading proficiency level, not to language proficiency level. Of course, language proficiency factors are crucial components in determining reading comprehension, but reading proficiency involving cognitive factors plays a more significant role in reading comprehension. This does not support the findings of Yorio which showed that language proficiency leads to proficient reading [32].

This study investigated the comprehension monitoring process of 32 Arabic native speakers (14 proficient and 18 less proficient readers) who read one English passage and one Arabic passage. Three phases (evaluation, action and checking) and six steps (problem recognition, source identification, strategic plan, solution attempt, checking and revision) of the process were identified. Some of the readers completed the process completely and successfully; others did not. Some carried out the process explicitly; others implicitly.

[20] "We are optimistic when we are not successful." [Check]

It was also noted that readers in both passages paused at every difficult word and insisted in finding out its meaning, even if the meaning of the sentence was clear. All the readers without exception were afflicted with this problem. One reader commented: "The sentence is very clear, but I don't understand the meaning of 'custodian'."

In this study utilizing these two passages, proficient readers varied in their ability to carry out the comprehension monitoring process. Some recognized the problem and identified its source quickly; others took more time. They had different strategic plans for solving, checking and revising their solutions. Some derived their responses using information from the text, and few used their general knowledge. All the PRs had a limited look-back strategic plan. Overall, the PRs had less trouble dealing with lexical problems than with the referent problems.

Less proficient readers

The LPRs were more successful in processing vocabulary problems in the Arabic passage than in the English passage. This may be because they were native Arabic speakers. Reading proficiency was not expected to be a factor in this difference. A summary of the results can be seen in Table 2.

As shown in Table 2, a larger number of less proficient readers recognized the problem, identified its source, and had a plan in the Arabic passage than in the English passage. Twelve of the 18 subjects recognized the problem in the Arabic passage while eight did so in the English passage. Eleven of the 18 subjects identified its source in the Arabic passage while seven did so in the English passage. Eight of the 18 subjects had a plan in the Arabic passage while four had one in the English passage. However, four of the 18 subjects solved the problem in the English passage while only one did so in the Arabic passage. Also, one checked and revised his solution in the English passage while none did so in the Arabic passage.

This study shows that the reading comprehension process of the LPRs is extremely ineffective. They spent a long time trying to process the lexical problems. They also lacked the resources to evaluate, act on, and check their solutions. In reading the English passage LPRs did not understand the general meanings of sentences or paragraphs. Most concentrated on unimportant words and ideas. One could easily see that they were hesitant, confused and lacked confidence, and that their thought processes were haphazard. They were also more quiet than the PRs and complained often about difficult words. One student said:

[21] "There are a lot of difficult words whose meanings I don't know. This passage is very difficult."

passage while five revised their solution in the Arabic passage. Thirteen PRs took action in both passages.

The differences in planning, checking and revising methods between the passages revealed in this study may be due to the fact that the knowledge of the proficient readers about the English language is focused and more complete. Another reason may be that the readers were more relaxed when they read in their native language than they were when reading in a second language, and this may have made them less attentive to the task. This was not true of the LPRs.

It was noted that a few PRs, when reading both passages, automatically undertook all the steps of the three phases (evaluation, action and checking) and carried out the routine strategies (predict, check, confirm) successfully. These readers were able to synthesize information to clarify the meanings of difficult words. One proficient reader commented after he had read the first sentence in the third paragraph:

> [16] "This sentence is talking about making an expansion, the same topic the previous two paragraphs were talking about. I think a new building will be added."

He confirmed his prediction after he had read the third sentence in the third paragraph when he said:

> [17] "The new expansion will large be enough for 14,000 people to pray. It will be a big expansion." [Check and Revise]

Another proficient reader was able to connect the word "annex" with the word "expansion" and the numbers in the third paragraph. He said:

> [18] "The word 'annex' must be related to 'expansion' [solve]. The number 361,111 m^2 and 1,000,000 in the third paragraph indicates the meaning of 'annex'." [Check and Revise]

The same two students processed the Arabic passage in a similar way for the word "failure." He connected the phrase "will be saved" that precedes the word "failure." He said:

> [19] "We usually save someone who is in trouble or failed at something." [Check, Solve]

He also checked his solution by connecting the word "failure" with the word "optimistic" in the last sentence of the first paragraph. He said:

the meaning through relating the word "annex" with the word "built" that followed it:

[13] "The word 'built' indicates that 'annex' is a building added to the mosque, a new building."

Another reader also verbalized his plan explicitly, accomplished the plan which consisted of rereading the sentence, and discerned the meaning easily. But not all the PRs processed at this level. Some readers did not explicitly verbalize their plans. Others took some time to look back, reread, and proceeded to the next sentence looking for clues.

All 14 PRs had a plan, usually consisting of looking back at previous text. Some of them verbalized this plan. Others just looked back to the previous sentence(s) without explicitly saying they were. Most PRs (13 of 14) took an action to solve the problem. Here are some examples of some responses from the PR group:

[14] "[Plan] I will read the sentence again. [Solve] I think the word 'addition' in the sentence defines the word 'annex.' [Check] The word 'annex' is the new building and the expansion the previous sentence is talking about. They want to enlarge the mosque."

[15] "[Solve] The whole sentence is talking about enlarging the mosque. A new building was added. [Check] The numbers in the previous sentence indicate that a new building was built to accommodate more worshippers. It is clear."

In the checking phase 11 out of 14 checked their solutions. As in processing the referent problem, readers used the text information, not their general knowledge, to check their solutions. Ten of 14 revised their solutions to make sure it was the correct one. The PRs were able to follow these steps (evaluation, action and checking) when processing the referent problem.

One difference between processing for the referent and vocabulary problems in this study was that PRs found it easier to process the vocabulary problem than the referent problem. The PRs were able to utilize the text information and to synthesize the lexical information to discern the meaning of the unknown words. In referent processing, they found it more difficult to search for since it was not found in the same paragraph.

For the Arabic passage, all 14 PRs were also able to recognize the problem and identify its source, and 11 of the 14 had a plan. Unexpectedly, this revealed that there was a larger number of PRs who had a plan in processing the English passage (14 readers) than of those who had a plan in the Arabic passage (11 readers). As shown in Table 2, this was also true for the checking phase.

Eleven of the 14 PRs checked their solution in the English passage while nine checked their solution in the Arabic passage. Ten of the 14 revised their solutions in the English

We also noticed that some LPRs were hesitant, confused and lacking confidence. They were frequently seeking help from their teachers. Their lack of the resources needed to accomplish the monitoring process was the main cause.

Monitoring vocabulary problems

During preparation for this study there was a discussion with the teachers who participated about comparing vocabulary processing by native Arabic speakers of the English passage with that of the Arabic passage. It was thought that students would not have problems in processing vocabulary in the Arabic passage since they were native Arabic speakers. This study did not prove this notion, perhaps because the words chosen in both passages were unknown to the students. In the English passage the word "annex," which appears in the third paragraph, was chosen for the analysis and discussion since it provided a good example of an unknown word, and thus we did not expect the students to immediately grasp the meaning . For the Arabic passage another word unknown to students was chosen, a word which means "failure". It was also thought to be a good example since we expected it to be unknown to most of the readers.

Table 2. Process of monitoring vocabulary problems in the English and Arabic passages

		Readers							
Think aloud protocol steps		English Passage				Arabic Passage			
		PRs (n = 14)		LPRs (n = 18)		PRs (n = 14)		LPRs (n = 18)	
		%	n	%	n	%	n	%	n
I	Evaluation								
	Problem recognition	100	14	44.4	8	100	14	66.7	12
	Source dentification	100	14	38.9	7	100	14	61.1	11
II	Action: Strategic plan	100	14	22.2	4	78.6	11	44.4	8
	Action: Solution attempt	92.9	13	22.2	4	92.6	13	5.6	1
III	Check: Check solution	78.6	11	5.6	1	64.3	9	0	0
	Revises solution	71.4	10	5.6	1	35.7	5	0	0

PRs = Proficient readers

LPRs = Less proficient readers

Proficient readers

The data showed that proficient readers (PRs) used the monitoring process almost the same way in both the Arabic and the English passages. As in processing the referent problem, PRs were able to recognize the problem and identify the source, but had a limited strategic plan, most often in an implicit way.

As shown in Table 2, all 14 PRs recognized the problem, and identified the word "annex" as its source. All of them also looked back to the previous sentence in an attempt to clarify the meaning of this unknown word from the context. One reader quickly reached

Less proficient readers

As shown in Table 1, nine of 18 less proficient readers (LPRs) recognized the referent problem and identified its source when reading the English passage and the Arabic passage. This number constitutes 50% of the less proficient readers. It seems that problem recognition and identification of the source of the problem were the easiest part of the comprehension monitoring process. Once the students get down to the action phase, the process becomes more difficult, and when they get to the checking phase with its "check" and "revise" steps, the process becomes even more challenging. The current study proves this notion. In examining Table 1 we find that six of 18 LPRs had a plan, most often in an implicit way. The same is true for the Arabic passage, where seven of 18 LPRs had a plan in an implicit way. They did not verbalize the strategic plan; they just carried it out in an action. The action step shows the difference between reading in Arabic and reading in English. Seven of 18 LPRs took an action in reading in English, while surprisingly only one of the 18 took an action. One student pointed to the specific problem and identified its source without going through a difficult search. He also verbalized his action this way:

[12] "I am reading the previous paragraph again to look for the referent. I think the paragraph is talking about poetry... no... about old age... no... about our country... yes... it is our country."

The action taken by these seven students was a limited look-back. They looked to the previous sentence or to the previous paragraph and most often when they looked back, they usually could not focus on the precise problem. They had only a general idea of the problem. None of the 18 LPRs were able to either check their solutions or revise them.

As we have seen, this study shows that most of the LPRs did not employ the monitoring process at all. It also shows that the employment of the monitoring process is related to the degree of reading proficiency. With regard to monitoring the referent problem, the more proficient readers were able to recognize the problem, identify its source, take an action to solve the problem, and check their solution. Some of the proficient readers were able to verbalize their strategic plan, and others planned in an implicit way.

Also with respect to the referent problem, this study also shows that the readers designated as proficient employed the monitoring process nearly uniformly in reading in their native language and in reading in a foreign language. This is not, however, to imply that this finding should be applied to all L2 students without further research.

During the process of collecting data through the think-aloud protocol, we found that less proficient readers who lacked resources tended to ask questions more often than to verbalize what they were thinking about while reading both passages. They also tended to be silent, and when they were asked what they were thinking about, they just reread the sentence they were reading silently, or aloud. Some of the LPRs demonstrated this behavior while reading both the English and the Arabic passages.

showed no difference in the strategies used by the PRs to search for the referent in both passages. The same "look-back" strategy was used by the participants in reading both the English and the Arabic passages. The following are some examples of the search for the referent in the Arabic passage:

[9] "The referent is not clear. I think it is not in this paragraph. [Pauses and looks back at the previous paragraph. He reads it silently, then says] This paragraph is talking about literature in our country."

One student was quite rapid in understanding and synthesizing the information. He said:

[10] "This paragraph is talking about our country [solve]. It refers to the main idea which is literature in our country [check]. We can substitute the pronoun with 'our country' and the sentence becomes clearer [revise]."

All 14 PRs were able to recognize the referent, some with brief hesitation. Others were confused for a time, but eventually succeeded in arriving at the right referent. Another student was able to synthesize the information of both paragraphs. This strategy enabled him to understand the referent easily. He said:

[11] "This paragraph is a continuation of the previous paragraph in which the topic is improving literacy in our country. This pronoun must refer to [our country]." Most of the PRs (10 of 14) checked and revised their solutions. The data showed that the number of the PRs who checked their solution in the English passage is higher than the number in the Arabic passage (12 versus 10). But the number of PRs who revised their solution in Arabic was higher. It was noted that the checking phase with its "check" and "revise" steps are difficult for readers to process. These two steps require some training to be accomplished successfully.

Despite the fact that these 14 students were proficient readers, they experienced some problems in accomplishing the monitoring process. For example, the strategy they used to identify the specific referent consisted of merely looking back to the previous sentence or previous paragraph. Their ability to evaluate and regulate their comprehension was very limited. Furthermore, most of the 14 PRs experienced some trouble in utilizing their general knowledge to check their solution, especially when they were reading the English passage. They used the information in the text they were reading to check their solution. This is consistent with some research [16], namely that ESL readers experience difficulties when recalling information related to the text they are reading.

If we look at the entire group of 32 students involved in this study, it is shocking to find that only 14 students were proficient readers. Only 10 students (31.25% of the total number) were able to check and revise their solutions.

Also most of this group (11 of 14) checked their solutions. Some of the 11 checked their solution by using their previous knowledge of the big project of the holy mosque expansion. One student said:

[5] "I know about the expansion of the holy mosque. It was a big expansion."

Others checked their solutions with the information in the text:

[6] "The previous paragraph was about the holy mosque expansion and it was not the first expansion. It is clear."

Members of both groups who checked their solutions with their previous knowledge and with the information in the passage arrived at the correct referent of *this*. Among the PR group, 10 out of 14 revised their solutions. These 10 made a connection between *this* and the previous paragraph. One student pointed to the previous paragraph and said:

[7] "The whole thing in here [pointing to the previous paragraph] is a referent of *this*. *This* means the new addition and laying the foundation stone."

Another student substituted "expansion" for the word *this* to revise his solution. He said:

[8] "It means that this expansion is not the first one."

These are two examples of the best revision attempts. The next eight students mixed the "check" step with "revise" step by making connections between *this* and the previous paragraph. Those eight gave explanations of the referent of *this* and commented on their explanations in such a way as to satisfy themselves with the solutions they arrived at. One student said "*This* means the whole expansion. The answer was given in the previous paragraph. It is clear that this expansion is not the first one." Only 10 PRs completed the process satisfactorily despite the limitations in responses during the monitoring process.

For the Arabic passage, the data showed that PRs followed the same basic monitoring process with some differences. The strategic plan used by the PRs in the Arabic passage was more explicit than in the English passage. The PRs verbalized their plans before they took an action, while in English they sometimes carried out the plan without verbalizing it. Another difference is that 12 of 14 of them checked their solution in the English passage, while 10 of 14 checked their solution in the Arabic passage. In revising the solution, eight of 14 revised their solution in the Arabic passage. A third difference was that it was easier for the PRs to recognize the problem and identify its source in the Arabic passage than in the English passage.

As in the English passage, in the Arabic passage all 14 PRs recognized the problem, identified the problem's source, had a strategic plan, and took some action. The data

Table 1. Process of monitoring referent problems in the English and Arabic passages.

Think aloud protocol steps	Readers							
	English passage				Arabic passage			
	PRs (n = 14)		LPRs (n = 18)		PRs (n = 14)		LPRs (n = 18)	
	%	n	%	n	%	n	%	n
I Evaluation								
Problem recognition	100	14	50	9	100	14	50	9
Source identification	100	14	50	9	100	14	50	9
II Action: Strategic plan	100	14	33.3	6	100	14	38.9	7
Action: Solution attempt	100	14	38.9	7	100	14	5.6	1
III Check: Check solution	85.7	12	0	0	71.4	10	0	0
Revise solution	57.1	8	0	0	71.4	10	0	0

PRs = Proficient readers
LPRs = Less proficient readers

Proficient readers

As shown in Table 1, all 14 PRs recognized that they had a problem and identified the problem's source related to the indefinite pronoun *this*. The responses of the PRs to this problem varied. Some of them expressed their confusion explicitly and verbalized what they would do as a strategic plan. Here are some examples of this group's responses:

[1] "I am looking at *this*. What does it mean? I am reading the previous paragraph."
[2] "Maybe *this* refers to something in the other paragraph" [He pointed to the previous paragraph.] "I have to read it again."
[3] "*This* may be related to something in the previous or in the next paragraph. I have to read it again."

Others recognized and identified the problem in an implicit way. They just paused after they had finished reading the sentence. When they were asked what they were thinking about, their responses showed that they had trouble understanding the referent of *this*. The 14 PRs had strategic plans. Some of them verbalized the plan. Others just executed it without verbalizing it explicitly. Most PRs (13 of 14) took action, but the action they took was similar to the action Block's participants took [1]. This action was limited to either looking back to the previous sentence or reading the next sentence to look for the referent of *this* ("the holy mosque expansion"). This type of action was limited in that it did not always result in solving the problem or give the information the readers were seeking. One student in the PR group did not take an action, nor did he solve the problem of the referent *this*. This student said:

[4] "I don't know *what* this means. Maybe if I read the previous paragraph [strategic plan] I will understand what *this* means." That is all he did; he did not accomplish his plan.

the problem by expressing it in a statement: "I don't know the referent of *this* in the sentence." "*This* is the first time that the holy..." This step is called "source identification."

Phase Two: Action Phase

A - Strategic plan

B - Solution attempt

Once participants recognized the problem, some of them reported a plan explicitly in a statement. For example, when some of them didn't understand the referent of "this," they said "I will read the previous sentence to see what 'this' refers to." Others just jumped implicitly to the next step, "solution attempt," and reread the previous sentence without saying what they were doing. Most of the proficient readers and a few of the less proficient readers completed these initial phases successfully.

Phase Three: Checking Phase

A - Check solution

B - Revise solution

This phase is aimed at making sure that the solutions reached were appropriate.

These three phases and six steps comprised the successful method proficient readers used to monitor their comprehension. This study is consistent with Block, the results showing that successful accomplishment of the process's three stages depends not on whether a reader is proficient in language, but on whether the reader is a proficient reader [1].

Data Analysis

Monitoring the Referent Problem

After the responses of the participants were transcribed from tapes, the data showed that most of the proficient readers (PRs) evaluated, then took an action (see Table 1 for summary of participants' responses to referent problems in Arabic and English). This suggests that the proficient readers were able to accomplish the process successfully. In addition, some proficient readers were able to verbalize each step of the process explicitly. That was true both in reading in Arabic as their native language and in reading in English as a foreign language. The less proficient readers (LPRs) varied in their level of control over the various stages of this process. Some of them recognized the problem, but could not identify the source. Others identified the problem, and its source, but could not arrive at a solution. The third group of LPRs accomplished the first two phases (evaluating, and taking an action) but could not check or revise the action they took.

Think-aloud examinations were conducted on the 32 secondary school third level subjects which form two groups. One group is composed of fourteen subjects which were designated as proficient readers and 18 were designated as less proficient. The students were trained in how to do the think-aloud task. In each of the two passages a red dot was placed at the end of each sentence to remind students to stop and verbalize everything they were thinking at that point. Subjects were also warned against overexplaining or overanalyzing their thoughts. If the subjects were silent for a relatively long time, they were asked what they were thinking about. Their responses were recorded with a tape recorder and later transcribed for analysis. Using these responses, the researcher investigated how participants monitored their comprehension when they experienced two language-based difficulties: finding appropriate pronoun referents and defining unknown words. Both the Arabic passage and the English passage included difficult referents and vocabulary.

In the English passage, for example, referent problems involved indefinite pronouns. The second paragraph starts with *This*, which does not have a specific referent (i.e., "This is not the first time that the Holy Mosque has been expanded"). Another example in this passage is in the last paragraph, which starts with the phrase "In addition to *this*...," which refers to a number of things the "expansion" includes. This level of difficulty in referents and vocabulary was appropriate for the participants' current proficiency level. For the Arabic passage, the referent problem involved a connected pronoun whose referent ("our country") was mentioned in the previous paragraph. This type of pronoun usually creates a problem for readers.

Vocabulary problems were words unknown to the students. For the English passage, the words "worshippers," "custodian" and "annex" were unknown. The words "foundation" and "expansion" were unfamiliar to them due to their derivational nature. In the Arabic passage, one expression and three difficult words were chosen, which were expected to give the students problems. Careful consideration was given to the sentences containing these referent and lexical problems, in order to facilitate the study of participants' comprehension monitoring process.

The comprehension monitoring process included three phases and six steps.

Phase One: Evaluation

A - Problem recognition

B - Source identification

In this phase, participants evaluated their comprehension, and recognized that they were experiencing problems in understanding the sentence. Their recognition of the problem's source was either expressed explicitly ("This step is problem recognition"), or implicitly by attempting a solution. Also, some readers explicitly identified the source of

readers, and 18 out of the 86 students were found to be the most comparable less proficient readers. These 32 students were the participants used in this study. A pilot study was conducted to familiarize the students with the procedure to be followed during the course of the study, and to uncover any problems that might arise in the actual conduct of the study. Furthermore, we took advantage of the fact that the teachers and the subjects spoke the same native language in eliciting the subjects' responses in Arabic while they were reading. This was done to avoid Block's concern that participants might be unable to convey in their second language exactly what their thought processes were [1].

Materials

There are two methods of choosing passages for this type of study. One of them is the traditional method which was used by some researchers [22], where inconsistencies or errors were planted in the passage. This method gives the researcher little concrete information on whether readers perceive the inconsistencies or problems that have been planted in the text [1]. For this reason, another recent method which was used by Block was used in this study. Unlike the above method, this one does not require inconsistencies or errors to be planted in the passages, but it does require that two conditions be met. The first is that the passages should have a readability level matching that of the subjects. The second is that the passages should include certain types of problems, thus allowing the researcher to explore and compare the comprehension processes used by the students in reading the two passages. For this study, subjects were exposed to two types of problems: locating appropriate referents for certain pronouns and defining some unknown and unfamiliar words.

The above criteria were discussed with the four teachers, each of whom received a full background report about the nature of this study and its requirements during the training program. After the training period, the researcher discussed with the teachers the criteria that the materials should meet. Then, after several passages in each language were discussed, two passages, one each in Arabic and English, which meet the above mentioned conditions were selected. The Arabic passage was entitled "Towards a Literary Future" and was taken from the book Education and Culture which was assigned by the Ministry of Education for the secondary school's libraries [23]. This book was checked out from the participant's school library. The English passage was chosen from the participant's reading textbook [24]. The researcher and the teachers discussed and rated these two passages and came to a consensus that they met the two required conditions.

The Think-aloud Task and Description of Data Collection

The think-aloud protocol technique was utilized to investigate the participants' comprehension monitoring process. This technique was developed by Newell and Simon [25] and has been used in similar studies in English language comprehension [26-31].

We also understand that little has been discovered about how readers monitor their comprehension when they read in a foreign language. Also, this review of literature reveals that no studies compare readers with Arabic as first language with those with English as foreign language, and do not detect whether there is difference between the strategies used by students proficient in Arabic versus those proficient in English. This conclusion was the motivation for this study.

As a limitation of the study, we must be careful not to generalize its findings to non-native speakers whose native language is not Arabic.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to analyze the comprehension strategies used by Arabic speaking students reading in Arabic and in English. Also examined were the differences between the strategies used when they read in their native language versus when they read in English as a foreign language. In addition, a comparison will be made between strategies used by more proficient versus less proficient readers.

This analysis was conducted by investigating the participants' comprehension monitoring. Think aloud protocol was used to examine the participants' comprehension monitoring processes.

Methodology

Subjects

This type of study requires two groups: one group which is proficient and another which is less proficient, in both the participants' native language and in their foreign language. In order to obtain valid results, participants' reading levels in each group must be comparable in both languages [4]. To obtain comparable reading levels in both languages in each group, the reading ability of all 86 native Arabic speakers enrolled in a secondary school in Jeddah, Saudi Arabia, studying at the third level was judged in conformance with similar previous research, such as the studies conducted by Block, who says "the ESL participants... selected were judged by their reading teachers [4, p. 466]. Therefore, four reading teachers (two Arabic language teachers and two English language teachers) were recruited to help in the preparation and the actual collection of the data. To ensure complete reports, the researcher constructed a training program, instructing the teachers for five days, two hours a day, in the application of the think-aloud protocol and its requirements. Examples from previous studies were handed out and discussed during this training period. After the researcher was assured that the four teachers had a clear idea about the focus of the study, he asked them to judge the reading ability of all 86 students for the purpose of forming the final two groups. As a result of the four teachers' judgments, 14 out of the 86 students were found to be the most comparable proficient

reading analytical text, they must distinguish between main points and supporting details, ask questions about what they read, make inferences, and use their general knowledge. Also, they may paraphrase, reread aloud or silently when necessary, and question the meanings of words and sentences they do not understand. Reading instructors must pay close attention to comprehension monitoring, which is called "a neglected essential" [15, p. 283], because by focusing on it, reading teachers will be able to get a clearer picture of students' problems, judgments and decisions. This will help teachers to know whether their students have the necessary cognitive resources, such as the skills required to read for tests, to know how to regulate learning activities, and to distinguish relevant points from irrelevant ones. If we do not know what is going on in our students' minds, we cannot help them succeed in monitoring comprehension. We need to design reading programs whereby students can learn how to employ techniques which allow them to use reading strategies subconsciously, and equip them with the ability to perceive when there is a problem which blocks their comprehension. Those tools will enable them to take corrective action so that the flow of comprehension is unbroken. The problem is that even if the students identify a problem, most of them do not know how to solve it. Outdated reading curricula do not increase their awareness or understanding, or develop skills needed to solve their reading problems and become efficient readers. Reading is not merely learning grammar, vocabulary or answering comprehension questions. Teaching these language features does not make students more skillful readers.On researcher said: "The need for teaching reading as a skill rather than to limit the role of reading to reinforcing grammar and vocabulary is evident" [8, p. 353]. How students think, plan, predict, and construct meaning not from the page, but from their minds, is what matters because meaning of a text resides not on the page the readers are reading, but in the readers' minds [16;17]. They are the ones who create meaning. There is no meaning until a reader decides that there is one. We have also learned from research that reading is often taught in a way that suggests to students that a particular idea is fixed and definite, while reading is actually knowing how to interpret the text [18-20]. Readers should engage in a dialogue with the text, which includes questions and answers. In order for students to learn all of these techniques we must know what is going on in their minds [21].

A new trend in research on the metacognitive process has emerged, enlightening researchers as to how students think when they read. This research is important because it deals directly with what is going on in readers' minds while they are reading. Few of these studies have been conducted, and I know of no studies conducted with Arabic speaking subjects. Block asserts: "We know little about the processes that L2 readers use to monitor or evaluate their comprehension and to repair gaps in comprehension, or about the cues to which they attend in this evaluation and regulation process" [1, p. 322].

So we see from scrutinizing previous studies that research involving comprehension monitoring is very important. This type of research reveals the problems readers encounter while reading and helps educational planners to construct reading programs based on scientific data.

p.463]. Because this study used think-aloud protocol, readers' thoughts and methods for deriving meaning from the text are explored, and the problems can be addressed. Furthermore, this study will attempt to provide some insights for teachers and educators to use when designing reading programs, based on the actual problems that readers face in their struggle for meaning. Such a study will also be important in illuminating the nature of the reading process: How does it work and what does it include?

Literature Review

A review of the literature shows that in outdated views of teaching reading utilized to date, readers passively read texts in order to assimilate the ideas contained in them. This view has been challenged by recent language and reading theorists. Even the debate over whether learning to read is a bottom-up language-based process, or a top-down knowledge-based process has ceased. Most reading theorists and researchers have reached the collective opinion that these two processes interact with each other [6-10]. In addition, recent research into the reading process has emphasized the strongly held idea that students' ability to read effectively is affected by the degree that students monitor their comprehension, and that proficient readers are those who are able to monitor their comprehension so they can anticipate the difficulties they will face[11]. Some researchers admit that recent research has done little to explore what mechanisms control comprehension monitoring [1;12]. Block studied how 25 college freshmen used the comprehension monitoring process in dealing with referent problems and difficult words. That researcher discovered that proficient readers, whether they were L1 or L2, tended to evaluate their comprehension, take action to solve comprehension problems, and checked the effectiveness of their action. This process was found to be more successful with referent problems than with vocabulary problems. The less proficient readers were not as successful in monitoring comprehension.

The literature indicates that the differences occurring in level of comprehension monitoring are more attributable to reading proficiency than to language proficiency [8]. These problem-solving strategies which enable students to read effectively are regarded part of "metacognition" [13].

Reading proficiency requires utilization of strategies that make students better readers — students who don't learn to read, but read to learn. These strategies, which are called metacognitive strategies [14], could be taught to students to enhance their reading and to efficiently monitor their comprehension. Considering the gaps in the research on comprehension monitoring, continuing research is vital to improve reading instruction. Thus we must further explore these processes if we want to know how comprehension takes place [15].

Some researchers have analyzed comprehension monitoring, and found that it is facilitated by a number of actions [4]. Readers must learn to anticipate content. If they are

Solving reading problems requires full monitoring of reading comprehension to evaluate students' reading processes in order to identify problems, and to devise strategies to take corrective action. This monitoring is part of the metacognitive process.

This study undertook the investigation of comprehension monitoring to find out how it works for Arabic native speakers who read in their native language and in English as a foreign language. No studies that I know of have been conducted to discern how comprehension monitoring works for Arabic speaking students. This study will also attempt to discover the similarities and differences in the metacognitive processes between reading in Arabic, the reader's native language, and reading in English, a foreign language.

The importance of this study relates to the idea that comprehension monitoring is an aspect of metacognition, encompassing those skills and behaviors which enable readers to evaluate whether they are understanding what they are reading, and aiding readers in determining what actions to take and how to implement them[2]. These behaviors and skills consist of the ability to evaluate the effectiveness of their comprehension, planning how to solve problems with comprehension, and using strategies in order to increase comprehension. Instructing this type of behaviors and skills should be embraced by reading teachers.

Research shows that most reading teachers think that reading instruction involves teaching only vocabulary, grammar, and concepts, so they concentrate on these elements in their instruction. As a result, students develop poor study and reading habits. This type of instruction leads students nowhere, and the students who learn to read in this way are less proficient readers because they tend to think of reading in a limited way [3]. Students who receive this kind of instruction also spend more time interpreting difficult words, even if the meaning is clear. Their overall reading process is constrained by these limitations [1;4]. Teachers who implement this type of instruction erroneously think that effective reading is correlated with high language proficiency, however that is not true. Effective reading instruction must equip students with the reading skills necessary for them to read critically, retain main points and details, integrate and synthesize information, and recall information from their own general knowledge. If readers lack these skills, they will not be able to comprehend successfully[6]. He suggests that constructive reading instruction should focus on such cognitive components as coordination of attention, memory, and perceptual and comprehension processes. These skills require dynamic reading, with students actively monitoring comprehension, so that they can plan, predict outcomes, and consistently improve their performance. This monitoring process is called "metacognition" [1].

The significance of the current study relates to Block's statement that "[With] the thoughts that wander or rush through the minds of readers, the reader searches and struggles for meaning, [and] the reflections and associations are hidden from the outside observer. Yet, this struggle and search for control are the core of reading comprehension" [4,

J. King Saud Univ., Vol. 11, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-22 (A.H 1419/1999).

Metacognitive Consciousness and Reading Comprehension

Ali Saleh Al-Khabti
Assistant Professor of English,
Jeddah Teachers College, Jeddah, Saudi Arabia

Abstract. This study investigates the comprehension monitoring process of native Arabic speaking readers who read one Arabic passage and one English passage. Thirty-two third grade secondary school students were the subjects of the study. Fourteen students were classified as proficient readers and 18 were classified as less proficient readers. Their think-aloud protocols were tape recorded and marked by two Arabic language and English language teachers who were trained by the researcher for this purpose. The discussion of the comprehension monitoring process included two language-based problems — one consisted of looking for the referent of a pronoun, and the other consisted of difficult vocabulary. The think-aloud protocol's three phases and six steps were defined as: the evaluation phase (problem recognition, finding the source of the problem), the action phase (forming a strategic plan, attempting a solution), and the checking phase (checking and revising solutions). The results showed that proficient readers could carry out the process successfully, while less proficient readers could not. This indicated that successful monitoring was correlated with reading proficiency, not language proficiency. The subjects were able to monitor the vocabulary problems better than the referent problems. Proficient readers acted similarly in both the Arabic and the English passages, as did less proficient readers. Proficient readers performed in the English passage better than in the Arabic passage in the final phase (checking and revising solutions).

Introduction

We understand from previous research that the reading process usually goes unnoticed in reading classes. Most reading teachers do not know exactly what their students are thinking about when they are reading. In addition, they also do not know the problems students are having, if the students are utilizing effective strategies to overcome these problems, or if they are successful in implementing these strategies in solving their problems [1].

Foreword

The publication of this issue of the Journal commemorates an anniversary which is held dear by all who cherish this nation, namely the first centenary of the unification of the Kingdom of Saudi Arabia under a single banner. Only one hundred years ago, this portion of the Arabian Peninsula which today forms the Kingdom, was a barren desert inhabited by nomads, along with some city and oasis-dwellers. Their resources were meager, and their lives were characterized by fear and instability, due to the lack of a unified government able to ensure security. And so the situation remained, until Allah through His grace, designated the individual who was to unify and lead this land, the "Falcon of the Peninsula", the late King Abdul Aziz bin Abd al-Rahman Al-Saud – may Allah have mercy on his soul – who brought together and unified the disparate regions of the Peninsula, and laid the foundations of a system of government based upon the Islamic Shari'ah (The Quran and the Sunnah of the Prophet). And so, by the grace and beneficence of Allah, a nation was brought into being in which justice, order, safety and security prevail. He, in turn, was succeeded by his illustrious sons, who continued on the path their father had laid down, until the Kingdom was transformed into a nation renowned everywhere for its high standard of living, its cultural efflorescence, and a level of security with few peers. We, therefore, have much to rejoice in, and we extend our felicitations to the leader of our onward march, the Custodian of the Two Holy Mosques, King Fahd b. Abdul Aziz – may Allah support him!– and to his noble brethren, and all the Saudi people on this joyous centenary.

The Editorial Board of the Journal has deemed it to be appropriate to participate in this centenary celebration by publishing this special issue incorporating articles concerning the Kingdom, which it is hoped will benefit our readership.

Success in all human endeavor comes from Allah, and it is He Who guides us along the straight path.

Vice-President of the University for Graduate
Studies and Academic Research,
Editor-in-Chief, Journal of King Saud University
Khalid A. Al-Hamoudi

J King Saud Univ, Vol. 11, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-72 Ar., 1-22, Eng., Riyadh (A.H. 1419/1999)

Contents

English Section

Arabic Section

King Saud University Press



Journal of
King Saud University

Volume 11

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

Special Issue on the Occasion of the First Centenary of the Foundation of the Kingdom of Saudi Arabia

A.H. 1419
(1999)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 2454, Riyadh 11451, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) ***Article:***

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies. Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review,* 45, no. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book* references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space surperscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.
11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).
12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J.King Saud Univ., Vol. 11, *Educ.Sci.&Islamic Studies* (1), pp.1-72 Ar., 1-22 Eng., Riyadh (A.H. 1419/1999).

ISSN 1018-3620





Journal of King Saud University

Volume 11

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

Special Issue on the Occasion of the First Centenary of the Foundation of the Kingdom of Saudi Arabia

A.H.1419 (1999)



King Saud University